педагогика детства

Дайте жить детям

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

В настоящий сборник включены статьи зарубежных авторов второй половины XIX–XX вв., посвященные педагогическим проблемам, актуальным сегодня как для семейного воспитания, так и для школьного обучения.

Речь идет о праве ребенка быть тем, кем он есть; о необходимости естественного развития его личности, свободы самовыражения и отказе от давления на него; о травмирующих последствиях страданий, перенесенных в раннем детстве.

Педагоги и мыслители того времени выступали за отказ от традиционного воспитания, от схоластического книжного обучения; искали оптимальную модель школы, позволяющую детям самостоятельно «открывать» знания; дающую им свободу самовыражения и реальное самоуправление; превращающую их в трудовое сообщество детей.

Сборник адресован родителям, педагогам, студентам педагогических заведений.

- Дайте жить детям (сборник)
  -
  - Предисловие
    - Григорий Корнетов, доктор педагогических наук
  - Право быть ребенком
    - Януш Корчак
      - Пренебрежение – недоверие
      - Неприязнь
      - Право на уважение
      - Право ребенка быть тем, что он есть
    - Алис Миллер
    - Эллен Кей
      - Воспитание
    - Мария Монтессори
      - Три уровня послушания
    - Герберт Спенсер
      - Нравственное воспитание
    - Александр Нилл
      - Ответственность
      - Послушание и дисциплина
      - Поощрения и наказания
  - Чему учит школа
    - Генрих Шаррельман
      - Что такое «трудовая школа»

        - Систематическое преподавание и преподавание эпизодическое
        - Поучающее эпизодическое преподавание
        - Мнимое и настоящее переживание
        - Колебание целей воспитания
    - Джон Дьюи
        - Мышление и его роль в образовании
            - 1. Сущность метода
        - Природа метода
            - 1. Единство содержания и методов обучения
            - 2. Методы общие и индивидуальные
            - 3. Черты индивидуального метода
    - Роже Кузине
        -
        - I
        - II
        - III
            -
            - IV
    - Энн Маргарет Шарп
    - Карл Роджерс
- notes
    - 1
    - 2
    - 3
    - 4
    - 5
    - 6
    - 7
    - 8
    - 9
    - 10
    - 11
    - 12
    - 13

Дайте жить детям (сборник)
Сост. Г.Б. Корнетов

© ООО Издательский дом «Карапуз», 2010.
© Г.Б. Корнетов – составление, вступительная статья, 2010.

Предисловие

Григорий Корнетов, доктор педагогических наук
Возвысившиеся до ребенка

Воспитание и обучение столь же древни, как само человечество. Они появляются вместе с обществом, существуют на протяжении всей его истории и касаются каждого ребенка, способствуя его развитию и овладению опытом предшествующих поколений. Исторически педагогическая деятельность возникла как способ включения растущего человека в жизнь общества, как механизм приведения его к принятым здесь и сейчас социальным и культурным нормам. Воспитание и обучение делали поведение человека приемлемым для коллектива, готовили к выполнению предписываемых ему ролей и функций.

Очень медленно и постепенно педагогика приходила к тому, что человека следует не только (а может, и не столько) формировать по существующим в обществе образцам, сколько развивать заложенный в нем потенциал, помогать обретать независимость. Воспитание и обучение стали пониматься не как ограничение, накладываемое на неразумного ребенка знающим и опытным взрослым, а как предоставление особым образом организованной свободы для проявления его активности, творческого роста, поддержки самостоятельного освоения окружающего мира и себя в этом мире.

Постепенно педагогика сумела возвыситься до ребенка, признала его самозначимым субъектом, стала пытаться максимально опереться на его самостоятельную активность, создать условия для его самореализации. Первые отзвуки этих идей можно найти у «мудрейшего из греков» – Сократа. Однако впервые развернуто, систематически и аргументированно они были изложены Ж.-Ж. Руссо в 1762 г. в романе «Эмиль, или О воспитании». С этого времени педагогические идеи, ориентированные на ребенка, начинают все более активно обсуждаться, идет поиск путей их практической реализации. Огромную роль в их разработке в середине XIX в. сыграл Л.Н. Толстой.

На рубеже XIX–XX вв. происходит педоцентристская революция. На волне недовольства традиционным образованием, достижений наук о человеке и распространения гуманистических и демократических идеалов ставится задача кардинального обновления педагогики и школы. Эта тенденция, подкрепляемая новыми теоретическими разработками и практическими

результатами, усиливается на протяжении всего прошлого столетия. Со второй половины 1980-х гг. она явственно прослеживается и в России.

В книге «Дайте жить детям: советы родителям, воспитателям и учителям» представлены статьи зарубежных авторов второй половины XIX–XX вв., в которых сформулированы актуальные для современного семейного воспитания и школьного обучения гуманистические и демократические педагогические идеи.

Статьи посвящены:

- организации педагогической работы, ориентированной на ребенка, его достоинство, возможности, интересы, потребности, самостоятельность;
- негативным последствиям традиционного воспитания;
- свободе и дисциплине в воспитании;
- поиску оптимальной модели школы, поддерживающей активность детей и развивающей их взаимодействие и сотрудничество;
- методам и формам организации развивающей продуктивной учебной работы, принимаемой детьми;
- позиции педагога в гуманистическом и демократическом учебном процессе.

Попытаемся кратко охарактеризовать важнейшие идеи педагогов, работы которых включены в состав книги.

Герберт Спенсер (1820–1903) – великий английский ученый-эволюционист, один из основоположников позитивизма, философ, социолог, психолог. В 1861 г. Г. Спенсер издал книгу «Воспитание: умственное, нравственное и физическое», в которой собрал опубликованные ранее в журналах педагогические статьи.

Говоря о необходимости «развить всего человека», Г. Спенсер требовал приблизить образование к его потребностям, подготовить ребенка ко всей полноте жизни. Он выступал как яростный критик классического образования, которое, по его мнению, было лишено реального жизненного содержания, и схоластического книжного обучения, сообщающего школьникам готовые истины и требующего их механического заучивания. *Образование,* – утверждал английский мыслитель, – *должно приносить практическую пользу, обеспечивать разностороннее развитие индивидуальности каждого ребенка.* Книга «Воспитание: умственное, нравственное и физическое» сыграла выдающуюся роль в борьбе сторонников реального образования против образования классического, став своего рода программой реорганизации школы.

Г. Спенсер был убежден, что от того, каким будет человек в детстве, какими будут условия его жизни, характер общения и

оказываемые на него влияния, зависит, каким он станет в зрелые годы. Подготовка ребенка к полной жизни невозможна без подготовки его к исполнению житейских обязанностей. Именно на решение этой задачи, по мнению Г. Спенсера, должно быть направлено нравственное воспитание, центральным пунктом которого должны стать формирование внутренней дисциплины, развитие характера. Он требовал создать такую личность, которая бы управляла собой, а не такую, которой управляли бы другие.

Нравственные люди должны стремиться к хорошим поступкам и избегать дурных. О поступках же люди судят по являющимся в их результате счастью или несчастью. Счастье Г. Спенсер связывал с приятными для людей результатами их деятельности. Предлагая, вслед за Ж.-Ж. Руссо, положить в основу нравственного воспитания *метод естественных последствий,* он настаивал на том, что дети на своем опыте должны ощущать всю полноту того, к чему ведут их поступки, чтобы в дальнейшем руководствоваться в своем поведении таким образом полученными знаниями.

В нашей стране книга Г. Спенсера «Воспитание: умственное, нравственное и физическое» неоднократно издавалась в последней трети XIX – начале XX вв. Вновь интерес к ней возродился в первое десятилетие XXI столетия. Герберт Спенсер во многом предвосхитил поворот школы к жизни и к ребенку, который произошел в педагогике на рубеже XIX–XX вв. и получил название *педоцентристской революции* в образовании.

Эллен Кей (1849–1926) – шведская общественная деятельница, активистка движения за права женщин, за охрану материнства и детства, писательница, педагог. В книге «Век ребенка» (1899), вызвавшей огромный интерес во всем мире и переведенной на многие языки, Э. Кей выдвинула главный лозунг педоцентристской революции: *«Исходя из ребенка!»*

Будучи сторонницей демократизации общественной жизни, она связывала все социальные изменения с изменениями человеческой природы и видела в воспитании главную силу всех преобразований. Цель будущего, по ее мнению, – в создании внешне и внутренне прекрасного мира, в котором ребенок мог бы свободно развиваться. Опираясь на идеи Ж.-Ж. Руссо, Э. Кей считала необходимым предоставлять природе ребенка *свободу* помогать самой себе и не ускорять эту самопомощь, а лишь следить, чтобы окружающие обстоятельства и обстановка поддерживали работу природы. Как и Г. Спенсер, она выступала последовательной сторонницей метода естественных последствий.

На место лозунга «Жить ради детей!» Э. Кей выдвинула

лозунг *«Дайте жить детям!»* Она требовала организации педагогического процесса на основе наблюдения за спонтанным поведением ребенка, ибо только таким образом, по ее мнению, развитие ребенка будет осуществляться не посредством его приспособления к миру, а благодаря естественному раскрытию личности, которая свободна от предрассудков и способна отстаивать свои идеалы в борьбе со злом и несправедливостью.

Деятельность Эллен Кей способствовала проникновению идей педоцентризма в педагогику той эпохи. Она была одной из идейных вдохновителей *«свободного воспитания»* – влиятельного педагогического течения начала XX столетия, опиравшегося на теорию свободного образования Л.Н. Толстого и получившего заметное распространение в России.

Джон Дьюи (1859–1952) – американский философ, социолог, политолог, психолог, один из основоположников прагматизма. Самый влиятельный педагог XX в., Д. Дьюи был признанным лидером и идеологом педоцентристской революции. В книге «Школа и общество» (1899) он сформулировал кредо педоцентризма, согласно которому *ребенок является центром педагогической вселенной и все средства образования должны вращаться вокруг него.*

Д. Дьюи был «властителем дум» советских педагогов, создававших модель единой трудовой школы 1920-х гг. на основе его идей. Побывав в СССР в 1929 г., он дал высочайшую оценку советскому образованию в очерках «Впечатления о Советской России и революционном мире», подчеркивая, что ни в одной другой стране он не видел столь полного и удачного практического воплощения своего педагогического идеала. Сталинистскому режиму такая школа была не нужна, поэтому в 30-е гг. в нашей стране утвердилась традиционная модель авторитарной школы. Начавшееся отчуждение советских деятелей переросло в открытую ненависть к Д. Дьюи после того, как он по просьбе Л.Д. Троцкого возглавил Международную комиссию, разоблачившую незаконность московских процессов 1937–1938 гг. Лишь со второй половины 1980-х гг. в нашей стране вновь возродился интерес к педагогике Д. Дьюи. Стали издаваться его работы; в 2000 г. был впервые опубликован полный перевод главного педагогического труда американского мыслителя «Демократия и образование» (1936).

Д. Дьюи, как и Э. Кей, видел в образовании важнейший инструмент переустройства общества на демократических началах. Он предлагал *превратить школу в прообраз идеального общества, в его зародыш, в демократическую общину,* и выращивать в школе детей, которые бы приобретали навыки

демократического общежития, становились бы субъектами демократии и несли свои идеалы и навыки во взрослую жизнь.

Признавая вслед за Ж.-Ж. Руссо самоценность детского возраста и детской жизни, Д. Дьюи рассматривал образование как процесс, который является не подготовкой к жизни, а самой жизнью, требовал создать для детей в школе такую же естественную жизнь, которой они живут вне школы. Он настаивал на необходимости *приблизить школьную действительность к реалиям детской повседневности,* что должно было обеспечить принятие ими ситуаций обучения и воспитания. Школы должны быть максимально открытыми социальному окружению, постоянно взаимодействовать с ним, использовать его ресурсы и, в свою очередь, влиять на него.

Для Д. Дьюи идеальная цель образования – *научить самоконтролю,* и двигаться к ней следует, включая ребенка в социальные ситуации, где самоконтроль оказывается условием конструктивного взаимодействия. Он трактовал образование не как что-то налагаемое на ребенка извне, а как рост, развитие свойств и способностей, с которыми каждый человек появляется на свет. *Образование есть содействие росту и развитию ребенка.* Причем это содействие осуществляется за счет поддержки и стимулирования активности ребенка, организации его *опыта.*

Д. Дьюи перевернул традиционную схему обучения: ребенок сначала овладевает знаниями, умениями и навыками, а затем начинает их использовать. Он считал, что ребенок, сталкиваясь с проблемами, возникающими в процессе его взаимодействия с социальным и культурным окружением, должен их решать активно действуя, обнаруживая и используя необходимые для этого знания, овладевая опытом их практического применения, накапливая различные умения и навыки. Педагогика Д. Дьюи есть *педагогика обучения деланием.* Именно Д. Дьюи инициировал разработку широко применяемого в современном образовании *метода проектов* как эффективного способа организации учебной деятельности.

Д. Дьюи указывал на необходимость изучать ребенка как активного субъекта образования, выстраивать педагогические программы работы с ним исходя из его особенностей, уровня развития, интересов, потребностей и способностей, социального окружения, наличного опыта поведения. Эта линия полностью соответствовала идеологии педоцентризма.

Мария Монтессори (1870–1952) – общественная деятельница, педагог, первая в Италии женщина-врач. Опираясь на идеи Д. Дьюи и Э. Кей, М. Монтессори ставила ребенка в центр организации педагогической работы, стремилась реализовать

принцип свободы в воспитании.

Будучи одним из признанных лидеров свободного воспитания, М. Монтессори раскрыла смысл созданной ею системы в книге «Метод научной педагогики, применяемый в домах ребенка» (1909). Исходя из того, что жизнь есть существование свободной активной личности, М. Монтессори доказывала, *что ребенок обладает врожденной потребностью в свободе и самовоспитании.* Она отказывалась видеть суть воспитания в авторитарном воздействии на ребенка и ставила задачу организации особой *педагогической среды,* соответствующей детским потребностям. Эта среда должна была стимулировать, поддерживать активность растущего человека, реализующего свой потенциал и возможности своего организма в процессе овладения элементами культуры, специально отобранными, адаптированными в окружающее его пространство.

М. Монтессори требовала предоставить ребенка самому себе, не препятствовать ему в его свободном выборе, в самостоятельной работе, соответствующей его актуальным интересами и строящейся на использовании специальных дидактических материалов – «материалов Монтессори». Дисциплину она также трактовала как активность, контролируемую и регулируемую самим ребенком и предполагавшую действия, которые определяются им самим, а не привносятся извне педагогом. Задача педагога – оказывать помощь ребенку, а не навязывать ему культурные факты, мысли и слова.

В книге «Впитывающий разум ребенка» (1949) М. Монтессори показывает необходимость организации образования ребенка с самого рождения, превращения образования в «помощника жизни» растущего человека, в средство развития детской воли как важнейшего условия становления свободной личности.

Генрих Шаррельман (1871–1940) – немецкий педагог. Выступал против традиционной школы с ее жесткой регламентацией деятельности учителя и учащихся. В книге «Трудовая школа» (1909) Г. Шаррельман отстаивал идеал школы как трудового сообщества детей, которые под руководством учителя ставят конкретные цели и ищут пути их достижения. Педагогическое руководство детьми он понимал как форму сотрудничества с ними, видя, как и Д. Дюи, и Э. Кей, и М. Монтессори, исходную точку в организации обучения в ребенке, которому надо стараться идти навстречу, предоставляя возможность ему самому исправлять его заблуждения и ошибки.

Г. Шаррельман предлагал строить образовательный процесс в школе на актуальных интересах учащихся, которые, по его

мнению, должны осваивать учебный материал через свои личные переживания. Отстаивая целесообразность *эпизодического преподавания,* он выступал яростным противником планирования педагогического процесса. Учитель в своем свободном педагогическом творчестве должен идти за актуальными интересами детей, обеспечивая освоение материалов школьной программы (по крайней мере, в начальной школе) не систематически, а ориентируясь на запросы здесь и сейчас.

Г. Шаррельман стремился не столько опираться на детский разум, сколько обращаться к сердцу ребенка, стимулируя его переживания, уделяя при этом особое внимание эстетическому воспитанию как наиболее действенному способу развития души ребенка.

Януш Корчак (1879–1942) – врач, писатель, польский педагог еврейского происхождения (настоящее имя – Генрих Гольдшмит). Имя Корчака, отказавшегося покинуть своих воспитанников перед лицом смерти и шагнувшего вместе с ними в газовую камеру Треблинки, стало одним из символов гуманизма кровавого XX в.

Противопоставляя мир взрослых и мир детей, Корчак делил общество на два социальных слоя – класс угнетателей взрослых и класс угнетенных детей. Отстаивая права детей, защищая их интересы, он в то же время стремился найти пути к достижению их взаимопонимания и примирения. Корчак был убежден в *абсолютной ценности детства,* которое определяет то, каким будет человек в дальнейшем.

В своем самом известном произведении – книге «Как любить ребенка» (1918) Я. Корчак доказывал, что воспитания без участия ребенка не существует. Он утверждал *право ребенка на сегодняшний день и его право быть тем, кем он есть.* Корчак провозглашал право ребенка на участие в рассуждениях о нем и приговорах, на внимательное отношение к его проблемам, на высказывание своих мыслей, на самостоятельную организацию своей жизни, на использование своих достоинств и сокрытие своих недостатков. Корчак требовал признания права детей на протест, на ошибку, на тайну, на движение, на собственность, на игру, на смерть.

Работа Я. Корчака «Право ребенка на уважение» (1929) – своеобразный манифест гуманистической педагогики, утверждающий необходимость позитивного восприятия ребенка.

Роже Кузине (1881–1973) – педагог, один из лидеров движения «За новое воспитание» и создатель ассоциации «Новая французская школа».

Р. Кузине утверждал, что процесс обучения нельзя рассматривать только как воздействие учителя на самих

учеников, так как такое воздействие призрачно: в действительности обучение – это разновидность деятельности, посредством которой ребенок работает над своим собственным развитием в благоприятной среде и с помощью педагога, выступающего лишь в роли консультанта. Из этого следует, что активные методы являются инструментами не преподавания, а учения, и должны быть предоставлены в распоряжение самих учеников: учитель, применяющий их в своем классе, призван не пользоваться ими традиционно и тем самым отказаться от преподавания как такового.

Р. Кузине требовал упразднить традиционное обучение, считая, что оно лишь тормозит творческую работу и развитие детей. Метод же надо передать от учителя к ученику и организовать среду его развития. Особое внимание Р. Кузине уделял *методу свободной групповой работы,* посвятив ему, в частности, статью «Метод свободной групповой работы» (1929). Свободно соединяясь для работы, выбирая работу и прибегая к помощи учителя лишь по мере возникновения потребности, дети не только осваивали мир, но и естественным образом социализировались и нравственно развивались, вырабатывая способы совместной деятельности и нормы совместного поведения.

Александр Нилл (1883–1973) – английский педагог, один из самых последовательных и бескомпромиссных теоретиков и практиков свободного воспитания. Вслед за Ж.-Ж. Руссо он позитивно оценивал ребенка, утверждая, что *ребенок внутренне мудр и реалистичен.* Его следует оставить без всяких внушений со стороны взрослых, и он сам разовьется настолько, насколько способен развиться. Ребенок способен к саморегуляции, а следовательно, имеет право жить свободно без внешнего физического или психического давления. По мнению А. Нилла, традиционно понимаемые педагогические усилия уродуют ребенка и делают его частью уродливого, несправедливого общества, подавляющего все самое лучшее в человеке. Педагог просто должен быть на стороне ребенка, любить его и не мешать ему в самореализации.

Выступая критиком традиционного образования, А. Нилл доказывал, что *школа должна базироваться на идее невмешательства в развитие ребенка и отказе от давления на него.* Стержнем педагогической концепции А. Нилла является понимание свободы самовыражения как универсального средства формирования личности. Свои педагогические идеи А. Нилл изложил в книге «Саммерхилл – воспитание свободой» (1960), рассказав о жизни созданной им школы. В школе необходима

радостная, комфортная обстановка, а ученики участвуют в реальном самоуправлении делами школы, в активной трудовой деятельности. Дети и взрослые, которые из них вырастут, должны жить естественной, нормальной жизнью. Получив возможность для естественного, т. е. нормального развития, ребенок сам, без принуждения и специальных внешних усилий приобретает необходимое образование и становится нравственным.

Интеллектуальное развитие ребенка должно основываться на его эмоциональном и эстетическом развитии. Главная задача обучения – научить ребенка самостоятельно мыслить, а не наполнить его голову знаниями. Ребенок должен научиться радостно работать и уверенно жить. Как и Г. Шаррельман, А. Нилл стремился организовать учебный процесс не на основе заранее продуманного плана, а опираясь на актуальные, спонтанно возникающие интересы детей.

Карл Роджерс (1902–1987) – американский психолог и психотерапевт, один из лидеров «гуманистической психологии» и «феноменологической педагогики». Опираясь на созданную им клиентоцентрированную психотерапию, продолжил линию Д. Дьюи в решении проблем теории и практики образования. Для него главная задача образования – *самореализация человека,* основанная, как и у С. Френе, на разворачивании его внутреннего потенциала.

В «Личных мыслях по поводу обучения и учения» (1953) К. Роджерс, как в свое время Сократ, обосновывал необходимость организовать процесс обучения таким образом, чтобы *учащиеся самостоятельно «открывали» знания,* ибо, по его мнению, невозможно передать другом человеку истину, добытую и усвоенную в своем опыте.

В книге «Свобода учиться» (1969, 3-е издание в соавторстве с Д. Фрейбергом в 1994-м), своем главном педагогическом произведении, К. Роджерс показал, что практика традиционной школы, основанная на предписанной учебной программе, фронтальном общении учителя с классом, стандартных тестах, внешних оценок успеваемости, приводит к бессмысленности учебных занятий, подавлению активности учащихся, снижению их познавательной мотивации. По его мнению, действующая система образования не в состоянии ответить на реальные нужды и запросы общества. А существующую школу можно охарактеризовать как наиболее традиционный, консервативный, ригидный и бюрократический институт, из всех современных институтов наиболее устойчивый к всякого рода изменениям.

Подчеркивая, что *гуманность – это самое важное в школе,* и ставя задачу помочь развитию наших наиболее ценных

естественных ресурсов – умов и сердец наших детей, К. Роджерс писал, что в подлинно гуманной учебной атмосфере молодые люди могут почувствовать, что их уважают; они могут совершить ответственные выборы, ощутить радость учения, заложить основу своей будущей жизни – жизни эффективных и ответственных граждан, т. е. людей, хорошо информированных, компетентных в своем деле и уверенно смотрящих в будущее Заботливая и поддерживающая атмосфера в классе и школе – наилучший фактор создания благоприятных условий для полноценной заботы о здоровье.

К. Роджерс доказывал, что учителю следует стать *фасилитатором* учения, т. е. человеком, активизирующим, обеспечивающим и поддерживающим учебную деятельность обучающихся, способным преобразовать группу (всю группу, включая его самого) в сообщество учащихся, помочь людям высвободить любознательность, позволить двигаться в новых направлениях сообразно их собственным интересам, разбудить исследовательский азарт, сделать все предметом выяснения и изучения, понять, что все изменчиво, вызвав всем этим сильнейшие переживания. Именно это и является целью образования, в контексте которой фасилитация учения предстает как процесс, посредством которого мы, может, и сами научимся жить и способствовать развитию учащихся. Содействующий тип обучения предоставляет возможность находиться в изменяющемся процессе, пробовать, конструировать и находить гибкие ответы на те серьезнейшие вопросы, которыми в наши дни озабочено человечество. Педагогическая деятельность учителя-фасилитатора только тогда будет по-настоящему успешной, если он будет 1) подлинным, т. е. таким, какой он есть; 2) доверять ученику, принимать и одобрять его; 3) способен внутренне понять ученика (эмпатическое понимание).

Алис Миллер – современный швейцарский психолог и психотерапевт, исследующая проблемы физического, эмоционального и сексуального насилия над детьми.

В книге «В начале было воспитание» (1980), опираясь на традицию психоанализа, продолжает линию сформировавшегося в 1960-е гг. в Западной Европе (особенно в германоязычных странах) течения «антипедагогика», сторонники которого усматривали в воспитании деструктивную силу, разрушающую личность ребенка. И для А. Миллер *любое воспитание – это насилие, которое оставляет негативный след в психике ребенка.* Ибо воспитание, педагогическая практика как таковая, всегда, так или иначе, основано на произволе и подавлении, вытеснении и молчании, зависимости и неравенстве. Она противопоставляет

педагогике психотерапию как практику свободы и спонтанности, экспрессии и осознания, автономии и равенства.

А. Миллер убеждена, что происходящее с ребенком в первые годы его жизни оказывает определяющее влияние на всю его дальнейшую судьбу. Она показывает, как помимо желания взрослых *привычные стереотипы педагогического воздействия на детей травмируют и калечат их,* как это отражается на ситуации в обществе. Страдания, переносимые ребенком в раннем детстве, составляют часть внутреннего мира человека; они должны быть им осознаны, а их последствия должны быть преодолены.

Энн Маргарет Шарп – современный американский философ, участник разрабатываемой сначала в США, а затем и в ряде других стран программы «Философия для детей». В рамках реализации этой программы им была подготовлена статья «Сообщество исследователей для демократии» (1991), в которой он развивает идеи Д. Дьюи *о классе как сообществе исследователей,* который должен стать пространством развития познавательной активности детей, их творческого становления, полем их социализации, развития у них способности к сотрудничеству и конструктивному взаимодействию.

Э. Шарп решает задачу *образования субъекта демократии* как свободной самостоятельной ответственной личности, умеющей согласовывать свои интересы и действия с окружающими их людьми, с сообществом. Школьный класс для него есть демократическое пространство жизни детей, которое готовит их к жизни в условиях демократии.

Если попытаться суммировать те идеи, которые отстаивали и реализовывали Г. Спенсер, Д. Дьюи, М. Монтессори, Г. Шаррельман, Я. Корчак, Р. Кузине, А. Нилл, К. Роджерс, А. Миллер, Э. Шарп, то вкратце можно сказать, что они шли по пути восхождения к ребенку как цели и смыслу гуманистической педагогики.

Право быть ребенком

Януш Корчак
Право ребенка на уважение [1]

Пренебрежение – недоверие

С ранних лет мы растем в сознании, что большое – важнее, чем малое.

– Я большой, – радуется ребенок, когда его ставят на стол.

– Я выше тебя, – отмечает он с чувством гордости, меряясь с ровесником.

Неприятно вставать на цыпочки и не дотянуться, трудно мелкими шажками поспевать за взрослым, из крохотной ручонки выскальзывает стакан. Неловко и с трудом влезает ребенок на стул, в коляску, на лестницу; не может достать дверную ручку, посмотреть в окно, что-либо снять или повесить, потому что высоко. В толпе заслоняют его, не заметят и толкнут. Неудобно, неприятно быть маленьким.

Уважение и восхищение вызывает большое, то, что занимает много места. Маленький же повседневен, неинтересен. Маленькие люди – маленькие и потребности, радости и печали.

Производят впечатление – большой город, высокие горы, большие деревья. Мы говорим:

– Великий подвиг, великий человек.

А ребенок мал, легок, не чувствуешь его в руках. Мы должны наклониться к нему, нагнуться.

А что еще хуже, ребенок слаб.

Мы можем его поднять, подбросить вверх, усадить против воли, можем насильно остановить на бегу, свести на нет его усилия.

Всякий раз, когда он не слушается, у меня про запас есть сила. Я говорю: «Не уходи, не тронь, подвинься, отдай». И он знает, что обязан уступить; а ведь сколько раз пытается ослушаться, прежде чем поймет, сдастся, покорится!

Кто и когда, в каких исключительных условиях осмелится толкнуть, тряхнуть, ударить взрослого? А какими обычными и невинными кажутся нам наши шлепки, волочения ребенка за руку, грубые «ласковые» объятия!

Чувство слабости вызывает почтение к силе; каждый, уже не только взрослый, но и ребенок постарше, посильнее, может выразить в грубой форме неудовольствие, подкрепить требование силой, заставить слушаться: может безнаказанно обидеть.

Мы учим на собственном примере пренебрежительно

относиться к тому, кто слабее. Плохая наука, мрачное предзнаменование.

Облик мира изменился. Уже не сила мускулов выполняет работы и обороняет от врага, не сила мускулов вырывает у земли, у моря и лесов владычество, благосостояние и безопасность. Закабаленный раб – машина! Мускулы утратили свои исключительные права и цену. Тем больший почет уму и знаниям.

Подозрительный чулан, скромная келья мыслителя разрослись в залы исследовательских институтов. Нарастают этажи библиотек, полки гнутся под тяжестью книг. Святыни гордого разума заполнились людьми. Человек науки творит и повелевает. Иероглифы цифр и знаков опять и опять обрушивают на толпы новые достижения, свидетельствуя о мощи человечества. Все это надо охватить памятью и постичь.

Продлеваются годы упорной учебы, все больше школ, экзаменов, печатного слова. А ребенок маленький, слабенький, живет еще недолго – не читал, не знает…

Грозная проблема – как делить завоеванные пространства, какие и кому давать задания и вознаграждения, как освоить покоренный земной шар. Сколько и как разбросать мастерских, чтобы накормить алчущие труда руки и мозг, как удержать человечий муравейник в повиновении и порядке, как застраховать себя от злой воли и сумасбродства личности, как наполнить часы жизни действием, отдыхом, развлечениями, уберечь от апатии, пресыщения, скуки. Как сплачивать людей в дисциплинированные союзы, облегчать взаимопонимание; когда разъединять и делить. Здесь подгонять, ободрять, там сдерживать, здесь разжигать пыл, там гасить.

Осторожно действуют политики и законодатели, да и то часто ошибаются.

И о ребенке взрослые совещаются и решают; но кто станет у наивного спрашивать его мнения, его согласия: что он может сказать?

Кроме ума и знаний в борьбе за существование и за вес в обществе помогает смекалка. Человек расторопный чует поживу и срывает куш; вопреки всем расчетам, сразу и легко зашибает деньгу; поражает и вызывает зависть. Досконально приходится знать человека, и уже не алтари, а хлева жизни.

А ребенок семенит беспомощно с учебником, мячом и куклой, смутно чувствуя, что без его участия где-то над ним совершается что-то важное и большое, что решает, есть ему доля или нет доли, карает и награждает, и сокрушает.

Цветок – предвестник будущего плода, цыпленок станет курицей-несушкой, телка будет давать молоко. А до тех пор –

старания, траты и забота – убережешь ли, не подведет ли?

Все растущее вызывает тревогу, долго ведь приходится ждать; может быть, и будет опорой старости, и воздаст сторицею. Но жизнь знает засухи, заморозки и град, которые побивают и губят жатву.

Мы ждем предзнаменований, хотим предугадать, оградить; тревожное ожидание того, что будет, усиливает пренебрежение к тому, что есть.

Мала рыночная стоимость несозревшего. Лишь перед законом и Богом цвет яблони стоит столько же, что и плод, и зеленые всходы – сколько спелые нивы.

Мы пестуем, заслоняем от бед, кормим и обучаем. Ребенок получает все без забот; чем он был бы без нас, которым всем обязан? Исключительно, единственно и все – мы.

Зная путь к успеху, мы указываем и советуем. Развиваем достоинства, подавляем недостатки. Направляем, поправляем, приучаем. Он – ничто, мы – все.

Мы распоряжаемся и требуем послушания.

Морально и юридически ответственные, знающие и предвидящие, мы единственные судьи поступков, душевных движений, мыслей и намерений ребенка.

Мы поручаем и проверяем выполнение по нашему хотению и разумению – наши дети, наша собственность – руки прочь!

(Правда, кое-что изменилось. Уже не только воля и исключительный авторитет семьи – еще осторожный, но уже общественный контроль. Слегка, незаметно.)

Нищий распоряжается милостыней как заблагорассудится, а у ребенка нет ничего своего, он должен отчитываться за каждый даром полученный в личное пользование предмет.

Нельзя порвать, сломать, запачкать, нельзя подарить, нельзя с пренебрежением отвергнуть. Ребенок должен принять и быть довольным. Все в назначенное время и в назначенном месте, благоразумно и согласно предназначению.

Может быть, поэтому он так ценит ничего не стоящие пустячки, которые вызывают у нас удивление и жалость: разный хлам – единственная по-настоящему собственность и богатство – шнурок, коробок, бусинки.

Взамен за эти блага ребенок должен уступать, заслуживать хорошим поведением – выпроси или вымани, но только не требуй! Ничто ему не причитается, мы даем добровольно. (Возникает печальная аналогия: подруга богача.)

Из-за нищеты ребенка и милости материальной зависимости отношение взрослых к детям аморально.

Мы пренебрегаем ребенком, ибо он не знает, не

догадывается, не предчувствует. Не знает трудностей и сложности жизни взрослых, не знает, откуда наши подъемы и упадки, и усталость, что нас лишает покоя и портит нам настроение; не знает зрелых поражений и банкротств. Легко отвлечь внимание наивного ребенка, обмануть, утаить от него.

Он думает, что жизнь проста и легка. Есть папа, есть мама; отец зарабатывает, мама покупает. Ребенок не знает ни измены долгу, ни приемов борьбы взрослых за свое и не свое.

Свободный от материальных забот, от соблазнов и от сильных потрясений, он не может о них и судить. Мы его разгадываем моментально, пронзаем насквозь небрежным взглядом, без предварительного следствия раскрываем неуклюжие хитрости.

А быть может, мы обманываемся, видя в ребенке лишь то, что хотим видеть?

Быть может, он прячется от нас, быть может, втайне страдает?

Мы опустошаем горы, вырубаем деревья, истребляем диких зверей. Там, где раньше были дебри и топи, – все многочисленнее селения. Мы насаждаем человека на новых землях.

Нами покорен мир, нам служат и зверь, и железо; порабощены цветные расы, определены в общих чертах взаимоотношения наций и задобрены массы. Далеко еще до справедливых порядков, больше на свете обид и мытарств.

Несерьезными кажутся ребячьи сомнения и протесты.

Светлый ребячий демократизм не знает иерархии. Прежде времени печалит ребенка пот батрака и голодный ровесник, злая доля Савраски и зарезанной курицы. Близки ему собака и птица, ровня – бабочка и цветок, в камушке и ракушке он видит брата. Чуждый высокомерию выскочки, ребенок не знает, что душа только у человека.

Мы пренебрегаем ребенком, ведь впереди у него много часов жизни.

Чувствуем тяжесть наших шагов, неповоротливость корыстных движений, скупость восприятий и переживаний. А ребенок бегает и прыгает, смотрит на что попало, удивляется и расспрашивает; легкомысленно льет слезы и щедро радуется.

Ценен погожий осенний день, когда солнце редкость, а весной и так зелено. Хватит и кое-как, мало ему для счастья надо, стараться не к чему. Мы поспешно и небрежно отделываемся от ребенка. Презираем многообразие его жизни и радость, которую ему легко дать.

Это у нас убегают важные минуты и годы; у него время терпит, успеет еще, подождет.

Ребенок не солдат, не обороняет родину, хотя вместе с ней и

страдает.

С его мнением нет нужды считаться, не избиратель: не заявляет, не требует, не грозит.

Слабый, маленький, бедный, зависящий – ему еще только быть гражданином.

Снисходительное ли, резкое ли, грубое ли, а все – пренебрежение.

Сопляк, еще ребенок – будущий человек, не сегодняшний. По-настоящему он еще только будет.

Присматривать, ни на минуту не сводить глаз. Присматривать, не оставлять одного. Присматривать, не отходить ни на шаг.

Упадет, ударится, порежется, испачкается, прольет, порвет, сломает, испортит, засунет куда-нибудь, потеряет, подожжет, впустит в дом вора. Повредит себе, нам, покалечит себя, нас, товарища по игре.

Надзирать – никаких самостоятельных начинаний – полное право контроля и критики.

Не знает, сколько и чего ему есть, сколько и когда ему пить, не знает границ своих сил. Стало быть, стоять на страже диеты, сна, отдыха.

Как долго? С какого времени? Всегда. С возрастом недоверие к ребенку принимает иной характер, но не уменьшается, а даже возрастает.

Ребенок не различает, что важно, а что неважно. Чужды ему порядок, систематический труд. Рассеянный, он забудет, пренебрежет, упустит. Не знает, что своим будущим за все ответит.

Мы должны наставлять, направлять, приучать, подавлять, сдерживать, исправлять, предостерегать, предотвращать, прививать, преодолевать.

Преодолевать капризы, прихоти, упрямство.

Прививать осторожность, осмотрительность, опасения и беспокойство, умение предвидеть и даже предчувствовать.

Мы, опытные, знаем, сколько вокруг опасностей, засад, ловушек, роковых случайностей и катастроф.

Знаем, что и величайшая осторожность не дает полной гарантии – и тем более мы подозрительны: чтобы иметь чистую совесть, и случись беда, так хоть не в чем было себя упрекнуть.

Мил ему азарт шалостей, удивительно, как он льнет именно к дурному. Охотно слушает дурные нашептывания, следует самым плохим примерам.

Портится легко, а исправить трудно.

Мы ему желаем добра, хотим облегчить; весь свой опыт

отдаем без остатка: протяни только руку – готовое! Знаем, что вредно детям, помним, что повредило нам самим, пусть хоть он избежит этого, не узнает, не испытает.

«Помни, знай, пойми».

«Сам убедишься, сам увидишь».

Не слушает! Словно нарочно, словно назло.

Приходится следить, чтобы послушался, приходится следить, чтобы выполнил. Сам он явно стремится ко всему дурному, выбирает худший, опасный путь.

Как же терпеть бессмысленные проказы, нелепые выходки, необъяснимые вспышки?

Подозрительно выглядит первичное существо. Кажется покорным и невинным, а по существу хитро и коварно.

Умеет ускользнуть от контроля, усыпить бдительность, обмануть. Всегда у него готова отговорка, увертка, утаит, а то и вовсе солжет.

Ненадежный, вызывает разного рода сомнения.

Презрение и недоверие, подозрения и желание обвинить.

Печальная аналогия: дебошир, человек пьяный, взбунтовавшийся, сумасшедший. Как же – вместе, под одной крышей?

Неприязнь

Это ничего. Мы любим детей. Несмотря ни на что, они наша услада, бодрость, надежда, радость, отдых, светоч жизни. Не спугиваем, не обременяем, не терзаем; дети свободны и счастливы…

Но отчего они как бы бремя, помеха, неудобный привесок? Откуда неприязнь к любимому ребенку?

Прежде чем он мог приветствовать этот негостеприимный мир, в жизнь семьи уже вкрались растерянность и ограничения. Канули безвозвратно краткие месяцы долгожданной законной радости.

Длительный период неповоротливого недомогания завершают болезнь и боли, беспокойные ночи и дополнительные расходы. Утрачен покой, исчез порядок, нарушено равновесие бюджета.

Вместе с кислым запахом пеленок и пронзительным криком новорожденного забряцала цепь супружеской неволи.

Тяжело, когда нельзя договориться и надо додумывать и догадываться.

Но мы ждем, быть может, даже и терпеливо.

А когда наконец он начнет ходить и говорить – путается под

ногами, все хватает, лезет во все щели, основательно-таки мешает и вносит непорядок – маленький неряха и деспот.

Причиняет ущерб, противопоставляет себя нашей разумной воле. Требует и понимает лишь то, что его душеньке угодно.

Не следует пренебрегать мелочами: обида на детей складывается и из раннего вставания, и смятой газеты, пятен на платьях и обоях, обмоченного ковра, разбитых очков и сувенирной вазочки, пролитого молока и духов и гонорара врачу.

Спит не тогда, когда нам желательно, ест не так, как нам хочется; мы-то думали – засмеется, а он испугался и плачет. А хрупок как! Любой недосмотр грозит болезнью, суля новые трудности.

Если один из родителей прощает, другой – в пику тому – не спускает и придирается; кроме матери имеют свое мнение о ребенке отец, няня, прислуга и соседка; и наперекор матери или тайком наказывают ребенка.

Маленький интриган бывает причиной трений и неладов между взрослыми; всегда кто-нибудь недоволен и обижен. За поблажку одного ребенок отвечает перед другим. Часто за мнимой добротой скрывается простая небрежность, ребенок делается ответчиком за чужие вины.

(Девочки и мальчики не любят, когда их называют: дети. Общее с самыми маленькими название заставляет отвечать за давнее прошлое, разделять дурную репутацию малышей, выслушивать многочисленные попреки, к ним, старшим, уже не относящиеся.)

Как редко ребенок бывает таким, как нам хочется, как часто рост его сопровождается чувством разочарования!

– Кажется, ведь уже должен бы…

Взамен того, что мы даем ему добровольно, он обязан стараться и вознаграждать, обязан понимать, соглашаться и уметь отказываться; и прежде всего – испытывать благодарность. И обязанности, и требования с годами растут, а выполняются чаще всего меньше и иначе, чем мы хотели бы.

Часть идущего на воспитание времени, прав, пожеланий мы передаем школе. Удваивается бдительность, повышается ответственность, возникают столкновения противоречивых полномочий. Обнаруживаются недостатки.

Родители благосклонно простят ребенка: потворство их вытекает из ясного сознания вины, что дали ему жизнь, нанесли вред, искалечив. Порой мать ищет во мнимой болезни ребенка оружие против чужих обвинений и собственных сомнений.

Вообще голос матери не вызывает доверия. Он пристрастен, некомпетентен. Обратимся лучше к мнению опытных

воспитателей-специалистов: заслуживает ли ребенок нашего расположения?

Воспитатель в частном доме редко находит благоприятные условия для работы с детьми.

Скованный недоверчивым контролем, он вынужден лавировать между чужими указками и своими убеждениями, извне идущим требованием и своим покоем и удобством. Отвечая за вверенного ему ребенка, он терпит последствия сомнительных решений законных опекунов и работодателей.

Вынужденный утаивать и обходить трудности, воспитатель легко может деморализоваться, привыкнуть к двуличию – озлобиться и обленится.

С годами расстояние между тем, что хочет взрослый, и к чему стремится ребенок, увеличивается: растет знание нечистых способов порабощения.

Появляются жалобы на неблагодарную работу: если Бог хочет кого покарать, то делает его воспитателем.

Дети, живые, шумные, интересующиеся жизнью и ее загадками, нас утомляют; их вопросы и удивление, открытия и попытки – часто с неудачным результатом – терзают.

Реже мы – советчики, утешители, чаще – суровые судьи. Немедленный приговор и кара дают один результат:

● проявления скуки и бунта будут реже, зато сильнее и упорнее. Стало быть, усилить надзор, преодолеть сопротивление, застраховать себя от неожиданностей.

Так катится воспитатель по наклонной плоскости:

● пренебрегает, не доверяет, подозревает, следит, ловит, журит, обвиняет и наказывает, ищет приемлемых способов, чтобы не допустить повторения;

● все чаще запрещает и беспощаднее принуждает, не хочет видеть стараний ребенка получше написать страницу или заполнить час жизни; сухо констатирует: плохо.

Редка лазурь прощений, часты багрянцы гнева и возмущения.

Насколько большего понимания требует воспитание группы детей, насколько легче впасть здесь в ошибку обвинений и обид!

Один маленький, слабенький и то утомляет, единичные проступки и то сердят; а как надоедлива, навязчива и неисповедима в своих реакциях толпа!

Поймите же наконец: не дети, а толпа. Масса, банда, свора – не дети.

Ты сжился с мыслью, что ты сильный, и вдруг чувствуешь себя маленьким и слабым. Толпа, этот великан с большим общим весом и суммой громадного опыта, то сплачивается в солидарном отпоре, то распадается на десятки пар ног и рук – голов, каждая

из которых таит иные мысли и сокровенные желания.

Как трудно бывает новому воспитателю в классе или в интернате, где дети, содержавшиеся в строгом повиновении, – обнаглевшие и опустошенные – организовались на основах бандитского насилия! Как сильны они и грозны, когда общими усилиями ударят в твою волю, желая прорвать плотину, – не дети, стихия!

Сколько их, скрытых революций, о которых воспитатель умалчивает; ему стыдно признаться, что он слабее ребенка.

Раз проученный, воспитатель ухватится за любое средство, чтобы подавить, покорить. Никаких фамильярностей, невинных шуток; никаких бурчаний в ответ, передергиваний плечами, жестов досады, упрямого молчания, гневных взглядов! Вырвать с корнем, мстительно выжечь пренебрежение и злобную строптивость! Вожаков он подкупит особыми правами, подберет себе приспешников, не позаботится о справедливости наказаний, были бы суровы, – в назидание, чтобы вовремя погасить первую искру бунта, чтобы толпа-богатырь даже мысленно не отваживалась разгуляться или ставить требования.

Слабость ребенка может пробуждать нежность, сила ребячьей массы возмущает и оскорбляет.

Существует ложное обвинение, что от дружеского обращения ребята наглеют, и ответом на доброту будут недисциплинированность и беспорядки.

Но не станем называть добротой беспечность, неумение и беспомощную глупость. Кроме продувных хапуг и мизантропов, среди воспитателей встречаются люди никчемные, не удержавшиеся ни на одной работе, не способные ни к какому ответственному посту.

Бывает, учитель заигрывает с детьми, хочет быстро, дешево, без труда вкрасться в доверие. Хочет порезвиться, если в хорошем настроении, а не кропотливо организовывать жизнь коллектива. Подчас эти барские поблажки перемежаются с приступами дурного настроения. Такой учитель делает себя посмешищем в глазах детей.

Бывает: честолюбцу кажется, что легко переделать человека, убеждая и ласково наставляя: стоит лишь растрогать и выманить обещание исправиться. Такой учитель раздражает и надоедает.

Бывает, напоказ – друзья, на словах – союзники, на деле – коварнейшие враги и обидчики. Такие учителя вызывают отвращение.

Ответом на третирование будет пренебрежение, на дружелюбие – неприязнь, бунт, на недоверие – конспирация.

* * *

Годы работы все очевиднее подтверждали, что дети заслуживают уважения, доверия и дружеского отношения, что нам приятно быть с ними в этой ясной атмосфере ласковых ощущений, веселого смеха, первых бодрых усилий и удивлений, чистых, светлых и милых радостей, что работа эта живая, плодотворная и красивая.

Одно лишь вызывало сомнение и беспокойство.

Отчего подчас самый надежный – и подведет? Отчего – правда, редко, но бывают – внезапные взрывы массовой недисциплинированности всей группы? Может, и взрослые не лучше, только более солидные, надежные, спокойней можно на них положиться?

Я упорно искал и постепенно находил ответ.

1. Если воспитатель ищет в детях черты характера и достоинства, которые кажутся ему особо ценными, если хочет сделать всех на один лад, увлечь всех в одном направлении, его введут в заблуждение: одни подделаются под его требования, другие искренне поддадутся внушению – до поры до времени. А когда выявится действительный облик ребенка, не только воспитатель, но и ребенок болезненно ощутит свое поражение. Чем больше старание замаскироваться или повлиять – тем более бурная реакция; ребенку, раскрытому в самых своих доподлинных тенденциях, уже нечего терять. Какая важная отсюда вытекает мораль!

2. Одна мера оценки у воспитателя, другая у ребят: и он, и они видят душевное богатство; он ждет, чтобы это душевное богатство развилось, а они ждут, какой им будет прок от этих богатств уже теперь; поделится ли ребенок, чем владеет, или сочтет себя вправе не дать – гордый, завистливый эгоист, скряга! Не расскажет сказки, не сыграет, не нарисует, не поможет и не услужит – «будто одолжение делает», «упрашивать надо». Попав в изоляцию, ребенок широким жестом хочет купить благосклонность у своего ребячьего общества, которое радостно встречает перемену. Не вдруг испортился, а, наоборот, понял и исправился.

3. Все подвели, всем скопом обидели.

Я нашел объяснение в книжке о дрессировке зверей – и не скрываю источника. Лев не тогда опасен, когда сердится, а когда разыграется, хочет пошалить; а толпа сильна, как лев…

Решение надо искать не столько в психологии, сколько – и это чаще – в медицине, социологии, этнологии, истории, поэзии, криминалистике, в молитвеннике и в учебнике по дрессировке.

Ars longa (лат.: Искусство вечно. – Сост.).

4. Настал черед самого солнечного (о, хоть бы не последнего!) объяснения. Ребенка может опьянить кислород воздуха, как взрослого водка. Возбуждение, торможение центров контроля, азарт, затмение; как реакция – смущение, неприятный осадок – изжога, сознание вины. Наблюдение мое клинически точно. И у самых почтенных граждан может быть слабая голова.

Не порицать: это ясное опьянение детей вызывает чувство растроганности и уважения, не отдаляет и разделяет, а сближает и делает союзниками.

Мы скрываем свои недостатки и заслуживающие наказания поступки. Критиковать и замечать наши забавные особенности, дурные привычки, смешные стороны детям не разрешается. Мы строим из себя совершенства. Под угрозой высочайшей обиды оберегаем тайны господствующего класса, касты избранных – приобщенных к высшим таинствам. Обнажать бесстыдно и ставить к позорному столбу можно лишь ребенка.

Мы играем с детьми краплеными картами; слабости детского возраста бьем тузами достоинств взрослых. Шулеры, мы так подтасовываем карты, чтобы самому плохому в детях противопоставить то, что в нас хорошо и ценно.

Где наши лежебоки и легкомысленные лакомки-гурманы, дураки, лентяи, лодыри, авантюристы, люди недобросовестные, плуты, пьяницы и воры? Где наши насилия и явные и тайные преступления? Сколько дрязг, хитростей, зависти, наговоров, шантажей, слов, что калечат, дел, что позорят! Сколько тихих семейных трагедий, от которых страдают дети, первые мученики – жертвы!

И смеем мы обвинять и считать их виновными?!

А ведь взрослое общество тщательно просеяно и процежено. Сколько человеческих подонков и отбросов унесено водосточными канавами, вобрано могилами, тюрьмами и сумасшедшими домами!

Мы велим уважать старших, опытных, не рассуждая; а у ребят есть и более близкое им начальство – подростки, с их навязчивым подговариванием и давлением.

Преступные и неуравновешенные ребята бродят без призора и пихаются, расталкивают и обижают, заражают. И все дети несут за них солидарную ответственность (ведь и нам, взрослым, подчас от них чуть-чуть достается). Эти немногочисленные возмущают общественное мнение, выделяясь яркими пятнами на поверхности детской жизни; это они диктуют рутине ее методы: держать детей в повиновении, хотя это и угнетает, в ежовых рукавицах, хотя это и ранит, обращаться сурово, что значит грубо.

Мы не позволяем детям организоваться; пренебрегая, не доверяя, недолюбливая, не заботимся о них; без участия знатоков нам не справиться; а знатоки – это сами дети.

Неужели мы столь некритичны, что ласки, которыми мы преследуем детей, выражают у нас расположение? Неужели мы не понимаем, что, лаская ребенка, это мы принимаем его ласку, беспомощно прячемся в его объятия, ищем защиты и прибежища в часы бездомной боли, бесхозной покинутости – слагаем на него тяжесть страданий и печалей?

Всякая иная ласка – не бегства к ребенку и не мольбы о надежде – это преступные поиски и пробуждение в нем чувственных ощущений.

«Обнимаю, потому что мне грустно. Поцелуй, тогда дам».

Эгоизм, а не расположение.

Право на уважение

Есть как бы две жизни: одна – важная и почтенная, а другая – снисходительно нами допускаемая, менее ценная. Мы говорим: будущий человек, будущий работник, будущий гражданин. Что они еще только будут, что потом начнут по-настоящему, что всерьез это лишь в будущем. А пока милостиво позволяем им путаться под ногами, но удобнее нам без них.

Нет! Дети были, и дети будут. Дети не захватили нас врасплох и ненадолго. Дети – не мимоходом встреченный знакомый, которого можно наспех обойти, отделавшись улыбкой и поклоном.

Дети составляют большой процент человечества, населения, нации, жителей, сограждан – они наши верные друзья. Есть, были и будут.

Существует ли жизнь в шутку? Нет, детский возраст – долгие, важные годы в жизни человека.

Жестокие законы Древней Греции и Рима позволяют убить ребенка. В Средние века рыбаки вылавливают из рек неводом тела утопленных младенцев. В XVII веке в Париже детей постарше продают нищим, а малышей у собора Парижской Богоматери раздают даром. Это еще очень недавно! И по сей день ребенка бросают, когда он помеха.

Растет число внебрачных, подкинутых, беспризорных, эксплуатируемых, развращаемых, истязаемых детей. Закон защищает их, но в достаточной ли мере? Многое изменилось на свете; старые законы требуют пересмотра.

Мы разбогатели. Мы пользуемся уже плодами не только своего труда. Мы наследники, акционеры, совладельцы

громадного состояния. Сколько у нас городов, зданий, фабрик, копей, гостиниц, театров! Сколько на рынках товаров, сколько кораблей их перевозит. Налетают потребители и просят продать.

Подведем баланс, сколько из общей суммы причитается ребенку, сколько падает на его долю не из милости, не как подаяние. Проверим на совесть, сколько мы выделяем в пользование ребячьему народу, малорослой нации, закрепощенному классу. Чему равно наследство и каким обязан быть дележ; не лишили ли мы, нечестные опекуны, детей их законной доли – не экспроприировали ли?

Тесно детям, душно, скучно, бедная у них, суровая жизнь.

Мы ввели всеобщее обучение, принудительную умственную работу; существует запись и школьная рекрутчина. Мы взвалили на ребенка труд согласования противоположных интересов двух параллельных авторитетов.

Школа требует, а родители дают неохотно. Конфликты между семьей и школой ложатся всей тяжестью на ребенка. Родители солидаризуются с не всегда справедливыми обвинениями ребенка школой, чтобы избавить себя от навязываемой ею над ним опеки.

Солдатская учеба тоже лишь подготовка ко дню, когда призовут солдата к подвигу; но ведь государство солдата обеспечивает всем. Государство дает ему крышу над головой и пищу; мундир, карабин и денежное довольствие являются правом его, не милостыней.

А ребенок, подлежа обязательному всеобщему обучению, должен просить подаяния у родителей или общины.

Женевские законодатели спутали обязанности и права; тон декларации – не требование, а увещание: воззвание к доброй воле, просьба о благосклонности.

Школа создает ритм часов, дней и лет. Школьные работники должны удовлетворять сегодняшние нужды юных граждан. Ребенок – существо разумное, он хорошо знает потребности, трудности и помехи своей жизни. Не деспотичные распоряжения, не навязанная дисциплина, не недоверчивый контроль, а тактичная договоренность, вера в опыт, сотрудничество и совместная жизнь!

Ребенок не глуп; дураков среди них не больше, чем среди взрослых. Облаченные в пурпурную мантию лет, как часто мы навязываем бессмысленные, некритичные, невыполнимые предписания! В изумлении останавливается подчас разумный ребенок перед агрессией язвительной седовласой глупости.

У ребенка есть будущее, но есть и прошлое: памятные события, воспоминания и много часов самых доподлинных одиноких размышлений. Так же как и мы – не иначе, – он помнит

и забывает, ценит и недооценивает, логично рассуждает и ошибается, если не знает. Осмотрительно верит и сомневается.

Ребенок – иностранец, он не понимает языка, не знает направления улиц, не знает законов и обычаев. Порой предпочитает осмотреться сам; трудно – попросит указания и совета. Необходим гид, который вежливо ответит на вопросы.

Уважайте его незнание!

Человек злой, аферист, негодяй воспользуется незнанием иностранца и ответит невразумительно, умышленно вводя в заблуждение. Грубиян буркнет себе под нос. Нет, мы не доброжелательно осведомляем, а грызем и лаемся с детьми – отчитываем, выговариваем, наказываем.

Как плачевно убоги были бы знания ребенка, не приобрети он их от ровесников, не подслушай, не выкради из слов и разговоров взрослых.

Уважайте труд познания!

Уважайте неудачи и слезы!

Не только порванный чулок, но и поцарапанное колено, не только разбитый стакан, но и порезанный палец, синяк, шишку – а значит, боль.

Клякса в тетрадке – это несчастный случай, неприятность, неудача.

«Когда папа прольет чай, мамочка говорит: “Ничего”, а мне всегда попадает».

Непривычные к боли, обиде, несправедливости, дети глубоко страдают и потому чаще плачут, но даже слезы ребенка вызывают шутливые замечания, кажутся менее важными, сердят.

«Ишь, распищался, ревет, скулит, нюни распустил».

(Букет слов из словаря взрослых, изобретенный для детского пользования.)

Слезы упрямства и каприза – это слезы бессилия и бунта, отчаянная попытка протеста, призыв на помощь, жалоба на халатность опеки, свидетельство того, что детей неразумно стесняют и принуждают, проявление плохого самочувствия и всегда – страдание.

Уважайте собственность ребенка и его бюджет. Ребенок делит со взрослыми материальные заботы семьи, болезненно чувствует нехватки, сравнивает свою бедность с обеспеченностью соученика, беспокоится из-за несчастных грошей, на которые разоряет семью. Он не желает быть обузой.

А что делать, когда нужно и шапку, и книжку, и на кино; тетрадку, если она исписалась, и карандаш, если его взяли или потерялся; а ведь хотелось бы и дать что-либо на память близкому другу, и купить пирожное, и одолжить соученику.

Столько существенных нужд, желаний и искушений – и нет!

Не вопиет ли факт, что в судах для малолетних преобладают именно дела о кражах? Недооценка бюджета ребенка мстит за себя – и наказания не помогут. Собственность ребенка – это не хлам, а нищенски убогие материал и орудие труда, надежды и воспоминания.

Не мнимые, а подлинные сегодняшние заботы и беспокойства, горечь и разочарования юных лет.

Ребенок растет. Интенсивнее жизнь, чаще дыхание, живее пульс, ребенок строит себя – его все больше и больше; глубже врастает в жизнь. Растет днем и ночью, и когда спит и когда бодрствует, и когда весел и когда печален, когда шалит и когда стоит перед тобой и кается.

Бывают весны удвоенного труда развития и затишья осени. Вот разрастается костяк, и сердце не поспевает; то недостаток, то избыток; иной химизм угасающих и развивающихся желез, иные неожиданности и беспокойство.

То ему надо бегать – так, как дышать, – бороться, поднимать тяжести, добывать; то затаиться, грезить, предаться грустным воспоминаниям. Попеременно то закалка, то жажда покоя, тепла и удобства. То сильное стремление действовать, то апатия.

Усталость, недомогание (боль, простуда), жарко, холодно, сонливость, голод, жажда, недостаток чего-либо или избыток, плохое самочувствие – все это не каприз и не школьная отговорка.

Уважайте тайны и отклонения тяжелой работы роста!

Уважайте текущий час и сегодняшний день! Как ребенок сумеет жить завтра, если мы не даем ему жить сегодня сознательной, ответственной жизнью?

Не топтать, не помыкать, не отдавать в рабство завтрашнему дню, не остужать, не спешить и не гнать.

Уважайте каждую отдельную минуту, ибо умрет она и никогда не повторится, и это всегда всерьез; раненая – станет кровоточить, убитая – тревожить призраком дурных воспоминаний.

Позволим детям упиваться радостью утра и верить. Именно так хочет ребенок. Ему не жаль времени на сказку, на беседу с собакой, на игру в мяч, на подробное рассматривание картинки, на перерисовку буквы, и все это любовно. Он прав.

Мы наивно боимся смерти, не сознавая, что жизнь – это хоровод умирающих и вновь рождающихся мгновений. Год – это лишь попытка понять вечность по-будничному. Мир длится столько, сколько улыбка или вздох. Мать хочет воспитать ребенка. Не дождется! Снова и снова иная женщина иного

встречает и провожает человека.

Мы неумело делим годы на более зрелые и менее зрелые; а ведь нет незрелого сегодня, нет никакой возрастной иерархии, никаких низших и высших рангов боли и радости, надежды и разочарований.

Играю ли я или говорю с ребенком – переплелись две одинаково зрелые минуты моей и его жизни; и в толпе детей я всегда на мгновение встречаю и провожаю взглядом и улыбкой какого-нибудь ребенка. Сержусь ли, мы опять вместе – только моя злая мстительная минута насилует его важную и зрелую минуту жизни.

Отрекаться во имя завтра? А чем оно так заманчиво? Мы всегда расписываем его слишком яркими красками. Сбывается предсказание: валится крыша, ибо не уделено должного внимания фундаменту здания.

Право ребенка быть тем, что он есть

– Что из него будет, кем вырастет? – спрашиваем мы себя с беспокойством.

Хотим, чтобы дети были лучше нас. Грезится нам совершенный человек будущего.

Надо бдительно ловить себя на лжи, клеймя одетый в красивые слова эгоизм. Будто самоотречение, а по существу – грубое мошенничество.

Мы объяснились с собой и примирились, простили себя и освободили от обязанности исправляться. Плохо нас воспитали. Но поздно! Пороки и недостатки уже укоренились.

Не позволяем критиковать нас детям и не контролируем себя сами.

Отпустили себе грехи и отказались от борьбы с собой, взвалив эту тяжесть на детей.

Воспитатель поспешно осваивает особые права взрослых: смотреть не за собой, а за детьми, регистрировать не свои, а детские вины.

А вина ребенка – это все, что метит в наш покой, в самолюбие и удобство, восстанавливает против себя и сердит, бьет по привычкам, поглощает время и мысли. Мы не признаем упущений без злой воли.

Ребенок не знает, не расслышал, не понял, прослушал, ошибся, не сумел, не может – все это его вина. Невезение или плохое самочувствие, каждая трудность – это вина и злая воля.

Недостаточно быстро или слишком быстро и потому недостаточно исправно выполненная работа – вина: небрежность,

лень, рассеянность, нежелание работать.

Невыполнение оскорбительного и невыполнимого требования – вина. И наше поспешное злое подозрение – тоже его вина. Вина ребенка – наши страхи и подозрения и даже его старание исправиться.

«Вот видишь, когда ты хочешь, ты можешь». Мы всегда найдем, в чем упрекнуть, и алчно требуем все больше и больше.

Уступаем ли мы тактично, избегаем ли ненужных трений, облегчаем ли совместную жизнь? Не мы ли сами упрямы, привередливы, задиристы и капризны?

Ребенок привлекает наше внимание, когда мешает и вносит смуту; мы замечаем и помним только эти моменты. И не видим, когда он спокоен, серьезен, сосредоточен. Недооцениваем безгрешные минуты беседы с собой, миром, Богом. Ребенок вынужден скрывать свою тоску и внутренние порывы от насмешек и резких замечаний; утаивает желание объясниться, не выскажет и решения исправиться.

Не бросит проницательного взгляда, затаит в себе удивление, тревогу, скорбь, гнев, бунт. Мы хотим, чтобы он подпрыгивал и хлопал в ладоши – он и показывает ухмыляющееся лицо шута.

Громко говорят о себе плохие поступки и плохие дети, заглушая шепот добра, но добра в тысячу раз больше, чем зла. Добро сильно – и несокрушимо. Неправда, что легче испортить, чем исправить.

Мы тренируем свое внимание и изобретательность в высматривании зла, в расследовании, в вынюхивании, в выслеживании, в преследовании, в ловле с поличным, в дурных предвидениях и в оскорбительных подозрениях.

(Разве мы приглядываем за стариками, чтобы не играли в футбол? Какая мерзость – упорное выслеживание у детей онанизма.)

Один из мальчиков хлопнул дверью, одна постель плохо постлана, одно пальто запропало, одна клякса в тетрадке. Если мы и не отчитываем, то уж, во всяком случае, ворчим, вместо того чтобы радоваться, что лишь один, одна, одно.

Мы слышим жалобы и споры, но насколько больше прощений, уступок, помощи, заботы, услуг, уроков, глубоких и красивых влияний! Даже задиры и злюки не только заставляют лить слезы, но и расцветать улыбки.

Ленивые, мы хотим, чтобы никто и никогда, чтобы из десяти тысяч секунд школьного дня (сосчитай) не было ни одной трудной.

Почему ребенок для одного воспитателя плох, а для другого хорош? Мы требуем стандарта добродетелей и поведения и, сверх

того, по нашему усмотрению и образцу.

Найдешь ли в истории пример подобной тирании? Поколение Неронов расплодилось.

Кроме здоровья, бывают и недомогания, кроме достоинств и положительных качеств – недостатки и пороки.

Кроме небольшого числа детей, растущих в обстановке веселья и празднеств, для кого жизнь – сказка и величавая легенда, доверчивых и добродушных, существует основная масса детей, кому с юных лет мир жестко и без прикрас гласит суровые истины.

Испорченные презрительным помыканием некультурности и бедности или чувственно ласковым пренебрежением пресыщенности и лоска…

Испачканные, недоверчивые, восстановленные против людей, не плохие.

Для ребенка пример не только дом, но и коридор, двор, улица. Ребенок говорит языком окружающих – высказывает их взгляды, повторяет их жесты, подражает их поступкам. Мы не знаем чистого ребенка – каждый в той или иной степени загрязнен.

О, как он быстро высвобождается и очищается! От этого не лечат, это омывают; ребенок рад, что нашел себя, и охотно помогает. Стосковался по бане и улыбается тебе и себе.

Такие наивные триумфы из повести о сиротках одерживает каждый воспитатель; случаи эти сбивают с толку некритически мыслящих моралистов, что, мол, легко. Халтурщик рад-радешенек, честолюбивый приписывает заслугу себе, а деспота сердит, что так выходит не всегда; одни хотят всюду добиться подобных результатов, увеличивая дозу убеждения, другие – нажима.

Кроме детей лишь загрязненных встречаются и с ушибами и ранами; колотые раны не оставляют шрамов и сами затягиваются под чистой повязкой; чтобы зажили рваные раны, приходится дольше ждать, остаются болезненные рубцы; их нельзя задевать. Коросты и язвы требуют большего старания и терпения.

Говорят: тело заживает; хотелось бы добавить: и душа.

Сколько мелких ссадин и инфекций в школе и интернате, сколько соблазнов и неотвязных нашептываний; а как мимолетно и невинно их действие! Не будем опасаться грозных эпидемий там, где атмосфера интерната здоровая, где много кислорода и света.

Как мудр, постепенен и чудесен процесс выздоровления! Сколько в крови, соках, тканях важных тайн! Как каждая нарушенная функция и затронутый орган стараются восстановить

равновесие и справиться со своим заданием! Сколько чудес в росте растения и человека – в сердце, в мозгу, в дыхании! Самое маленькое волнение или напряжение – и уже сильнее трепыхается сердце, уже чаще пульс.

Так же силен и стоек дух ребенка. Существуют моральная устойчивость и чуткая совесть. Неправда, что дети легко заражаются.

И верно, поздно, к сожалению, попала педология в школьные программы. Нельзя проникнуться уважением к таинству исправления, не поняв гармонии тела.

Халтурный диагноз валит в одну кучу детей подвижных, самолюбивых, с критическим направлением ума, всех «неудобных», но здоровых и чистых – вместе с обиженными, надутыми, недоверчивыми – загрязненными, искушенными, легкомысленными, послушно следующими дурным примерам. Незрелый, небрежный, поверхностный взгляд смешивает, путает их с редко встречающимися преступными, отягощенными дурными задатками детьми.

(Мы, взрослые, не только сумели обезвредить пасынков судьбы, но и умело пользуемся трудом отверженных.)

Вынужденные жить вместе с ними, здоровые дети вдвойне страдают: их обижают и втягивают в преступления.

Ну, а мы? Не обвиняем ли легкомысленно всех ребят огулом, не навязываем ли солидарную ответственность?

«Вот они какие, вот на что они способны».

Наитягчайшая, пожалуй, несправедливость.

Потомство пьянства, насилия и исступления. Проступки – эхо не внешнего, а внутреннего наказа. Черные минуты, когда ребенок понял, что он иной, что ничего не поделаешь, он – калека и его предадут анафеме и затравят. Первое решение – бороться с силой, которая диктует ему дурные поступки. Что другим далось даром, так легко, что в других пустяк и повседневность – погожие дни душевного равновесия, – он получает в награду за кровавый поединок с самим собой. Он ищет помощи и, если доверится, – льнет к тебе, просит, требует: «Спасите!» Проведал о тайне и жаждет исправиться раз и навсегда, сразу, одним усилием.

Вместо того чтобы благоразумно сдерживать легкомысленный порыв, отдалять решение исправиться, мы неуклюже поощряем и ускоряем. Ребенок хочет высвободиться, а мы стараемся уловить в сети; он хочет вырваться, а мы готовим коварные силки. Дети жаждут явно и прямо, а мы учим только скрывать. Дети дарят нам день, целый, долгий и без изъяна, а мы отвергаем его за одно дурное мгновение. Стоит ли это делать?

Ребенок мочился под себя ежедневно, теперь реже, было

лучше, опять ухудшение – не беда! Дольше перерывы между приступами у эпилептика. Реже кашляет, спала температура у больного туберкулезом. Еще и не лучше, но нет ухудшения. И это врач ставит в плюс лечению. Здесь ничего не выманишь и не заставишь.

Отчаявшиеся, полные бунта и презрения к покорному, льстивому братству добродетели, стоят ребята перед воспитателем, сохранив, быть может, единственную и последнюю святыню – нелюбовь к лицемерию. И эту святыню мы хотим повалить и исполосовать! Мы совершаем кровавое преступление, обрушивая на ребят холод и пытки, и зверски подавляем не сам бунт, а его неприкрытость, легкомысленно раскаляя добела ненависть к коварству и к ханжеству.

Дети не отказываются от плана мести, а откладывают, поджидая удобного случая. И если они верят в добро – затаят в глубине души эту тоску по добру.

– Зачем вы родили меня? Кто просил у вас эту собачью жизнь?

Перехожу к раскрытию сокровеннейших тайн, к труднейшему разъяснению. Для нарушений и упущений достаточно терпеливой и дружеской снисходительности; преступным детям необходима любовь. Их гневный бунт справедлив. Надо понять сердцем их обиду на гладкую добродетель и заключить союз с одиноким заклейменным проступком. Когда же, как не сейчас, одарить его цветком улыбки?

В исправительных домах – еще инквизиция, пытки средневековых наказаний, солидарная ожесточенность и мстительность узаконенных гонений. Разве вы не видите, что самым хорошим ребятам жаль этих самых плохих: чем они виноваты?

* * *

Недавно смиренный врач послушно подавал больным сладкие сиропы и горькие микстуры; связывал горячечных больных, пускал кровь и морил голодом в мрачных преддвериях кладбища. Безучастный к бедноте, угождал имущим.

Но вот он стал требовать – и получил.

Врач завоевал детям пространство и солнце, как, к нашему стыду, генерал дал ребенку движение, веселое приключение, радость товарищеской услуги, наказ честно жить в беседах у лагерного костра под усеянным звездами небом.

А какова роль наших воспитателей? Каков их участок работы?

Страж стен и мебели, тишины во дворе, чистоты ушей и пола; пастух, который следит, чтобы скот не лез в потраву, не мешал работе и веселому отдыху взрослых; хранитель рваных штанов и башмаков и скупой раздатчик каши. Страж льгот взрослых и ленивый исполнитель их дилетантских капризов.

Ларек со страхами и предостережениями, лоток с моральным барахлом, продажа на вынос денатурированного знания, которое лишает смелости, запутывает и усыпляет, вместо того чтобы пробуждать, оживлять и радовать. Агенты дешевой добродетели, мы должны навязывать детям почитание и покорность и помогать взрослым расчувствоваться и приятно поволноваться. За жалкие гроши созидать солидное будущее, обманывать и утаивать, что дети – это масса, воля, сила и право.

Врач вырвал ребенка из пасти у смерти, задача воспитателей дать ему жизнь, завоевать для него право быть ребенком.

Исследователи решили, что человек зрелый руководствуется серьезными побуждениями, ребенок – импульсивен; взрослый – логичен, ребенок во власти прихоти воображения; у взрослого есть характер и определенный моральный облик, ребенок запутался в хаосе инстинктов и желаний. Ребенка изучают не как отличающуюся, а как низшую, более слабую и бедную психическую организацию. Будто все взрослые – ученые-профессора.

А взрослый – это сплошной винегрет, захолустье взглядов и убеждений, психология стада, суеверие и привычки, легкомысленные поступки отцов и матерей; взрослая жизнь сплошь, от начала и до конца, безответственна! Беспечность, лень, тупое упрямство, недомыслие, нелепости, безумство и пьяные выходки взрослых…

…И детская серьезность, рассудительность и уравновешенность, солидные обязательства, опыт в своей области, капитал верных суждений и оценок, полная такта умеренность требований, тонкость чувств, безошибочное чувство справедливости.

Каждый ли из нас обыграет ребенка в шахматы?

Давайте требовать уважения к ясным глазам, гладкой коже, юному усилию и доверчивости. Чем же почтеннее угасший взор, покрытый морщинами лоб, жесткие седины и согбенная покорность судьбе?

Восход и закат солнца. Утренняя и вечерняя молитва. И вдох, и выдох, и сокращение, и расслабление сердца.

Солдат все солдат – и когда идет в бой, и когда возвращается, покрытый пылью.

Растет новое поколение, вздымается новая волна. Идут и с

недостатками, и с достоинствами; дайте условия, чтобы дети вырастали более хорошими! Нам не выиграть тяжбы с горбом нездоровой наследственности, ведь не скажем мы васильками, чтобы стали хлебами.

Мы не волшебники – и не хотим быть шарлатанами. Отрекаемся от лицемерной тоски по совершенным детям.

Требуем: устраните голод, холод, сырость, духоту, тесноту, перенаселение!

Это вы плодите больных и калек, вы создаете условия для бунта и инфекции: ваше легкомыслие и отсутствие согласия.

Внимание: современную жизнь формирует грубый хищник… это он диктует методы действий. Ложь – его уступки слабым, фальшь – почет старцу, равноправие женщины и любовь к ребенку. Скитается по белу свету бездомная Золушка – чувство. А ведь именно дети – князья чувств, поэты и мыслители.

Уважайте, если не почитайте, чистое, ясное, непорочное святое детство!

Алис Миллер
В начале было воспитание [2]

Несколько лет назад окончательно стало ясно, что страшные последствия детских душевных травм неизбежно отражаются на общественном сознании. Однако общественность не хочет принять столь глобальный вывод. Знание об этом, однако, касается каждого индивидуума и – в случае достаточно широко распространения этого знания – повлечет коренные перемены в нашем обществе, которые выразятся, прежде всего, в трезвом взгляде на истинные причины насилия. Для лучшего понимания моей точки зрения я излагаю ее по пунктам:

1. Каждый ребенок рождается, чтобы развиваться, жить, пытаться реализовать себя, чтобы любить и выражать свои чувства и потребности, стремясь защитить себя и свой внутренний мир.

2. Взрослые обязаны относиться к ребенку с уважением, воспринимать его всерьез, оберегать его внутренний мир и, отбросив любые лицемерные отговорки, помогать ему ориентироваться в этой жизни. Иначе он не сможет развиваться.

3. Подавление жизненно важных потребностей ребенка в интересах взрослых, манипулирование или откровенное пренебрежение ими вкупе с побоями, наказаниями приводят к серьезным повреждениям душевной сферы ребенка. Иногда, правда, положение исправляет своевременное вмешательство посторонних лиц.

4. Гнев и боль – нормальная реакция на душевную травму. Но поскольку причинившие эту травму наложили запрет на любое открытое выражение недовольства, а переносить душевную боль в одиночестве просто невыносимо, ребенок вынужден подавлять эти чувства, вытеснять их в подсознание и идеализировать своих мучителей. Со временем он забывает о происшедшем.

5. Гнев, тоска, отчаяние, страх и боль, причины которых человеком не поняты, находят выражение в разрушительных действиях по отношению к другим людям (преступность, геноцид) или самому себе (потребление наркотиков, алкоголизм, проституция, различные проявления психических заболеваний, суицид).

6. Жертвами очень часто становятся собственные дети, которым отводится роль козлов отпущения. Совершать над ними насилие в скрытой форме в нашем обществе пока еще можно на вполне законных основаниях. Особенно когда его высокопарно

именуют воспитательным процессом. Еще раз повторяю: нынешних родителей побуждает бить детей подспудное нежелание дать волю чувствам и открыто излить гнев на собственных родителей, которые когда-то так же измывались над ними. В этом и заключается трагедия.

7. Чтобы подвергшийся психическому насилию ребенок не стал преступником или душевнобольным, нужно, чтобы ему хоть раз в жизни встретился человек, твердо знающий: безумен не избиваемый ребенок, безумны его близкие родственники. Общество, в котором отсутствует понимание этого, вольно или невольно способствует медленной гибели многих своих членов. Наоборот, публично сказанная горькая правда может спасти им жизнь. И здесь очень многое зависит от родственников, адвокатов, врачей и тех, кто в силу своего профессионального долга должен заботиться о ребенке. От них требуется открыто встать на сторону детей и поверить им.

8. До сих пор общество защищает взрослых и обвиняет их жертвы. Оно как бы поражено слепотой. Одна из причин этой слепоты – теории, согласно которым в полном соответствии с архаичными педагогическими принципами и методами воспитания наших предков ребенок рассматривается как лукавое, одержимое злом существо, склонное ко лжи, агрессивное по отношению к ни в чем не повинным родителям или даже испытывающее по отношению к ним сексуальные чувства. В действительности дети склонны винить во всем себя, снимая с родителей ответственность за жесткое обращение с ними.

9. Лишь несколько лет тому назад, благодаря применению новейших методов психотерапии, удалось доказать, что перемещенные в подсознание воспоминания о полученных в детстве душевных травмах накапливаются и негативно влияют на дальнейшую жизнь человека. С помощью специальных приборов было установлено, что младенец уже в утробе матери реагирует и на ласку, и на жестокость. Взрослые, в большинстве своем, пока еще не знают об этом неоспоримом факте.

10. Данный вывод позволяет обнаружить скрытую логику в, казалось бы, совершенно абсурдном поведении многих людей.

11. Осознание таких ранее скрываемых ощущений, как гнев и боль, порожденных жестоким обращением в детстве, естественным путем положит конец насилию, от которого страдают все новые поколения.

12. Люди с не нарушенной в детстве целостностью душевной сферы, которые в детстве чувствовали, что родители относятся к ним с уважением, не лицемерят и готовы защитить их, в юности и в последующие годы становятся эмоционально восприимчивыми

и способными к состраданию. Они будут радоваться жизни и не будут испытывать потребность калечить, а уж тем более убивать себя и других людей. Сила понадобится им для самообороны, а не для агрессии. Они с уважением станут относиться к слабым, а значит, и к своим детям. Они просто не смогут по-другому, ибо в их душах не останется места жестокости. Они никогда не поймут своих предков, создавших мощную военную промышленность исключительно для того, чтобы уверенно чувствовать себя в этом мире. Отсутствие необходимости подсознательно отгородить себя от знакомой с детства опасности позволит им гораздо более рационально и творчески воспринимать реальность […].

Людям, воспитанным в системе ценностей «черной педагогики» и незнакомым с психоанализом, моя откровенно антипедагогическая позиция, вероятно, внушит страх, причем это чувство будет вполне осознанным. Умом же они ее точно не примут. Они обвинят меня в индифферентном отношении к священным ценностям или, по меньшей мере, в граничащей с наивностью идеализации детей. Дескать, я смотрю на них сквозь розовые очки, не понимая, какими они могут быть несносными. Подобные обвинения меня нисколько не удивят, так как я слишком хорошо знаю их подоплеку. Тем не менее, я хотела бы высказаться по поводу моего «индифферентного».

Педагог, безусловно, считает, что лгать – это плохо, что нельзя причинять другому человеку боль и незаслуженно обижать его, что нельзя на жестокость родителей отвечать жестокостью. С другой стороны, ребенок, готовый всегда говорить правду, благодарный родителям за их добрые намерения даже в случае самого жестокого с ним обращения, безоговорочно принимающий их представления об окружающем мире, критически относящийся к своим представлениям, и главное, беспрекословно выполняющий все требования взрослых, считается чуть ли не эталоном поведения. Но для того, чтобы привить ребенку эти коренящиеся как в иудаистско-христианской, так и в других традициях ценности, взрослые иногда вынуждены лгать, искажать факты, прибегать к насилию, унижать ребенка. Однако они не видят в этом ничего плохого, поскольку сами были воспитаны в соответствующем духе и теперь понимают, что для достижения священной цели, то есть для внушения ребенку отвращения ко лжи, жестокости, злобе и эгоизму, такие средства вполне подходят.

Из всего вышесказанного следует, что в системе воспитания изначально традиционные моральные ценности всегда трактовались как нечто относительное. Определяющими факторами здесь являются субординация и властные полномочия.

По ним судили о поступках человека, о том, что хорошо, а что плохо. Этим же принципом руководствуются в жизни: сильный всегда может навязать свое мнение окружающим, а победителю в войне рано или поздно прощают самые тяжкие преступления.

Но и анализ психической реальности приводит нас к выводу об относительности моральных принципов. Начнем с того, что человек, требующий от ребенка соблюдения «абсолютных» норм морали, не может не понимать, что если всегда говорить правду, то при этом обязательно кого-нибудь обидишь, что иногда приходится выражать благодарность, совершенно не ощущая ее, а значит – лгать, делать вид, будто не замечаешь, как жестоко обращаются с родителями, и одновременно уважать себя как автономную личность. Стоит только оставить в стороне абстрактную систему ценностей религиозной или философской этики и обратиться к психической реальности, как неизбежно возникают сомнения в абсолютном характере моральных ценностей. Людям, сохранившим в подсознании негативные воспоминания о своем детстве, подобное конкретное мышление совершенно чуждо. У них мое сомнение в абсолютном характере ценностей, на которых зиждется педагогика, из которого легко вывести сомнение в ценности воспитания вообще, почти наверняка вызовет шок или, по крайней мере, неприятие. В свое оправдание могу лишь сказать, что для меня также существуют вечные ценности, среди которых на первом месте – уважение к слабому, а значит, и к ребенку, и просто уважение к жизни и к ее законам. Без этого уважения было бы невозможно никакое творчество. Добавлю, что, по моему мнению, человечество сможет выжить лишь в том случае, если будет руководствоваться именно этими ценностями. Для фашизма во всех его вариантах характерно, наоборот, пренебрежение жизненными законами, эта идеология убивает или калечит душу. Изучая биографии руководителей «Третьего рейха», я убедилась, что среди них нет ни одного, не прошедшего в детстве суровую школу воспитания. Разве уже одно это обстоятельство не должно заставить нас задуматься?

Люди, которым разрешалось с самого раннего детства адекватно, то есть вспышками гнева, реагировать на сознательно или неосознанно нанесенные им оскорбления, на отказы или обиды, точно так же будут вести себя и в зрелом возрасте. Почувствовав гнев, они смогут выразить его в вербальной форме. Вряд ли у них возникнет потребность немедленно схватить обидчика за горло. Такую потребность испытывают только те люди, которые постоянно вынуждены сдерживать себя, боясь «психануть», «сорваться». Но как только они «срываются», их уже

ничто не остановит. Большинство из тех, кто боится не совладать с собой, по вполне понятной причине опасается любых естественных реакций, а меньшинство срывает свой гнев на посторонних людях или совершает бессмысленные акты насилия и террора. Человек, воспринимающий гнев как частицу себя самого, никогда не будет применять в отношении других грубую силу. Но если ему в детстве было запрещено выражать свой гнев, то это чувство вообще ему незнакомо, и со временем у него появится потребность в насилии, ибо он не в состоянии объяснить себе причину возникновения гнева.

Понимая эту зависимость, уже не удивляешься статистическим данным, свидетельствующим, что 60 % лиц, совершивших в последние годы в Германии акты террора, выросли в семьях священников. Трагизм данной ситуации заключается в том, что родители, несомненно, желали детям только добра. Они с самого начала хотели, чтобы их дети были добрыми, участливыми, непритязательными, послушными, любезными, благодарными, умели ставить чужие интересы выше собственных, чтобы они были начисто лишены упрямства, своенравия, эгоизма, а главное, отличались благочестием. Они стремились привить им эти свойства любыми средствами, включая применение силы, вымещая таким образом на детях свою неосознанную обиду на своих воспитателей. И если дети этих семей, став подростками, сами позволяли себе применять грубую силу, то причину этого следует искать в вытесненных в бессознательное переживаниях боли и унижения.

Разве террористы, захватывая в заложники ни в чем не повинных детей ради достижения некоей великой цели, не делают то, что когда-то проделывали с ними? Ради воспитания ребенка в духе возвышенных религиозных идеалов взрослые приносили в жертву его душу и убивали в нем живое начало, полагая, что совершают доброе дело. Молодые люди, привыкшие в детстве подавлять свои чувства, не испытывают внутреннего протеста, когда им навязываются некие новые идеалы, к слову сказать, часто прямо противоположные тем «высшим» ценностям, которые им прививали раньше. Так, зачастую весьма неглупые и разные по характеру люди без всякого внутреннего протеста становятся рабами тоталитарной идеологии. А почему нет? Ведь когда-то взрослые уже навязывали им свою мораль…

Такова жестокая, трагическая закономерность, нашедшая выражение в пресловутом синдроме навязчивого повторения. Но не следует забывать и о его позитивной функции. Было бы гораздо хуже, если бы воспитательный процесс успешно завершился, окончательно убив душу ребенка, а общественность

так ничего об этом и не знала. Когда террорист во имя своих идеалов убивает беззащитных людей, то мы имеем дело как раз с синдромом навязчивого повторения, навязчивого возвращения в детство. Совершая свои преступления, он, сам того не осознавая, рассказывает обществу – и руководителю своей подпольной организации, и полиции, которая стремится поймать его, – о том, как в детстве его сознанием манипулировали взрослые во имя «святых ценностей воспитания». Рассказанная таким образом история – это сигнал бедствия, который может быть правильно воспринят обществом, а может остаться совершенно незамеченным. Но, как любой сигнал бедствия, он – признак жизни, которую еще можно спасти […].

Мое глубокое убеждение в том, что любое воспитание приносит вред, основывается на следующем опыте: все педагогические рекомендации более или менее отчетливо свидетельствуют, что за ними скрываются многочисленные, по-разному выраженные потребности воспитателей, удовлетворение которых лишь препятствует свободному развитию детей, это происходит даже в тех случаях, когда взрослые искренне убеждены в том, что действуют исключительно в интересах детей.

Вот перечень этих неосознанных потребностей:

1. Заставить других страдать за собственные унижения.

2. Получить возможность на кого-то излить отрицательные эмоции, вытесненные в детстве в подсознание.

3. Иметь под рукой живое существо – объект для манипулирования.

4. Не допустить прорыва вытесненного в подсознание в сознание, то есть не позволять лишить себя иллюзии относительно собственного, якобы счастливого детства (это выражается опять-таки в неосознанном желании подтвердить правильность родительских принципов воспитания путем их применения на собственных детях).

5. Уйти от страха неизвестности, которую несет с собой свобода.

6. Убить живое начало в душе ребенка (в своей душе оно уже вытравлено).

7. Отомстить за перенесенную душевную боль.

Поскольку в любой системе воспитания реализуется хотя бы одна из перечисленных потребностей, каждая из этих систем как нельзя лучше подходит для того, чтобы сделать из воспитанника хорошего воспитателя. Но никогда ни одна из них не будет способствовать формированию по-настоящему свободного человека. Ведь если ребенку проповедовать мораль, он приучается проповедовать мораль, если предостерегать его от

чего-либо, он тоже будет со временем предостерегать людей от чего-либо, если с ним ругаться, он тоже будет ругаться со всеми, если его высмеивать, он тоже будет высмеивать других, если его унижать, он будет делать то же самое с другими, если убить его душу, он научится убивать душу. Свою, чужую или обе вместе – это зависит только от него.

Все это отнюдь не означает, что ребенок непременно должен быть полностью предоставлен сам себе. Нужно только с уважением относиться к его личности, проявлять терпимость к его чувствам и воспринимать его потребности и обиды как свои собственные. Искренность родителей, ощущение себя свободными людьми – вот что естественным образом заставляет ребенка сдерживать себя и соблюдать правила приличия. С помощью педагогических догм такого эффекта не добиться.

Как родителям, так и педагогам наиболее трудно быть искренними и ощутить себя свободными. Это объясняется следующими причинами:

1. Если родителей с ранних лет приучали не прислушиваться к голосу собственных чувств, не принимать их всерьез и даже презирать их, издеваться над ними, то для общения с детьми им будет крайне не хватать этого умения. Заменить они его попробуют педагогическими принципами. Например, они откажутся похвалить или приласкать ребенка, боясь тем самым испортить или избаловать его, и никогда не признаются, что их родители причиняли им боль, поскольку такое признание противоречило бы заповеди «Почитай отца твоего и матерь твою».

2. Родители, которых в детстве лишили права в полной мере ощущать свои потребности или отстаивать свои интересы, утратили жизненные ориентиры и потому полностью зависят от «незыблемых» педагогических принципов. Тем не менее они, как правило, не уверены в себе, и ребенок не может не чувствовать эту неуверенность. Ситуация усугубляется тем, что родители могут бросаться из одной крайности в другую, ведя себя то как садисты, то как мазохисты. Вот один пример. Человек, которому с малых лет жестокими мерами привили послушание, в определенных условиях будет таким же и теми же методами воспитывать своего ребенка, чтобы впервые в жизни удовлетворить потребность в уважительном к себе отношении. Но одновременно в промежутках между садистскими действиями он вполне может вести себя как мазохист, то есть позволять делать с собой практически все, что угодно, молча сносить насмешки, оскорбления и т. д., так как он привык терпеть. После несправедливого и жестокого наказания собственного ребенка у него может внезапно возникнуть чувство вины,

сопровождающееся любвеобильностью, и ребенок, почувствовавший перемену в поведении отца и не знающий, каково же его подлинное лицо, в свою очередь начинает вести себя агрессивно, провоцируя отца. Отец, как правило, не противится этому, ибо подсознательно помнит, что именно так обращались с ним его собственные родители. Ситуации, в которых «детям позволяют заходить слишком далеко», используются педагогами как доказательство необходимости применения суровых наказаний.

3. Поскольку ребенок зачастую символизирует для отца и матери их собственных родителей, к нему предъявляется множество самых противоречивых требований, которые просто физически невозможно выполнить. И тогда у доведенного до крайности ребенка развивается психоз, либо единственным выходом для него оказываются наркотики или самоубийство. Очень часто ощущение бессилия вызывает повышенную агрессивность, которая опять служит для педагогов доказательством необходимости самых суровых мер.

4. Такие же проблемы возникают и при так называемом «антиавторитарном» воспитании, которым ознаменовалась педагогика 60-х годов. Это воспитание предполагает, что детей мягко приучают к той манере поведения, которая в детстве оказалась недоступной их родителям и которая, по их мнению, соответствует современным общественным представлениям. При этом часто опять-таки совершенно не учитываются истинные потребности детей. Мне известен случай, когда ребенка, по натуре своей отнюдь не склонного веселиться, радостно призывали разбить стакан именно в тот момент, когда он предпочел бы забраться к матери на колени. В данном случае следует вести речь о непонимании ребенка, переходящем в манипулирование им. Если вести себя с ребенком таким образом на протяжении достаточно длительного времени, он оказывается по-настоящему беспомощным и по вполне понятным причинам начинает проявлять агрессивность.

Вопреки широко распространенному мнению и к ужасу всех педагогов, я не могу придать самому термину «воспитание» какой-либо позитивный смысл. Для меня он обозначает «вынужденную самооборону взрослых» и их подсознательное стремление манипулировать чужими душами, порожденное отсутствием подлинной свободы и неуверенностью в себе. Я понимаю, что преступников нужно сажать за решетку, но вовсе не считаю, что строго регламентированная тюремная жизнь, основанная на подчинении и приспособленчестве, способствует исправлению заключенных, то есть развитию в них жизненного

начала и творческого духа. В само слово «воспитание» уже заложено представление о вполне определенных целях, а это уже значительно снижает возможности его развития. Но отказ от манипулирования ребенком и разработки для него жизненных ориентиров вовсе не равнозначен предоставлению его самому себе. Ведь каждый ребенок остро нуждается в присутствии взрослых рядом с собой. Иначе даже не может быть и речи о каком-либо полноценном физическом и духовном развитии. Но здесь необходимо наличие следующих фактов:

1. Уважение к ребенку.
2. Соблюдение его прав.
3. Понимание его чувств и потребностей.
4. Готовность наблюдать за поведением ребенка с целью:

а) проникнуть в его сущность,

б) увидеть собственное детство в истинном свете, чтобы, оплакивая его, обрести тем самым способность искренне скорбеть и печалиться,

в) понять присущие внутреннему миру ребенка закономерности, которые проявляются у него гораздо более отчетливо, чем у взрослых, ибо он испытывает гораздо более сильные и, если не создавать препятствий, гораздо более искренние ощущения.

Опыт нового поколения свидетельствует, что такая готовность часто есть даже у того, кто сам стал жертвой воспитания.

Однако жизни одного поколения вряд ли хватит для освобождения от насаждаемых веками комплексов. Одна только мысль о том, что наши новорожденные дети могут сообщить нам о законах жизни гораздо больше, чем наши родители, представляется многим смешной и нелепой. К этой идее с недоверием относятся не только представители старшего поколения, но и молодые люди, которые под воздействием определенного рода книг по психологии и слишком хорошо усвоенных принципов «черной педагогики» потеряли уверенность в себе. Так, например, один отец, будучи неглупым и очень отзывчивым человеком, спросил меня, не приведет ли желание научиться чему-либо у ребенка к скрытому манипулированию им. Поскольку вопрос был задан человеком 1942 года рождения, сумевшим преодолеть табу, присущие жизни целого поколения, я поняла, что в своих публикациях нам – психологам и психотерапевтам – надлежит быть крайне осторожными, чтобы не спровоцировать у наших читателей неуверенность.

Может искреннее желание научиться чему-либо у своего ребенка обернуться насилием над его психикой? Без готовности

воспринимать эмоциональные импульсы человека невозможно установить с ним настоящий контакт. Эмоциональные переживания ребенка необходимы нам для создания атмосферы взаимопонимания и любви. С другой стороны, ребенку нужен своеобразный «оперативный простор» для адекватного эмоционального реагирования на происходящее с ним. Таким образом, отношения между ребенком и взрослым развиваются в форме диалога и по законам диалектики. Способность извлекать для себя уроки во время общения с собственным ребенком формируется лишь в том случае, если взрослый готов сочувственно воспринимать его эмоции и с пониманием отнестись к ним. В конечном итоге он становится еще более способным к вчувствованию. И здесь нет никакого несоответствия между целью и средствами. Итак, нам необходима эмпатия, чтобы научиться чему-то от ребенка, но при этом уроки опять же развивают нашу способность к эмпатии. Педагоги же, напротив, стремятся овладеть душой ребенка, изменить ее и вообще превратить ребенка в свое «второе Я» ради достижения каких-то мифических «священных» целей. Тем самым они не позволяют ему свободно выражать свои чувства и одновременно упускают свой собственный шанс чему-то научиться. Поэтому применительно к такому подходу мы, конечно, вправе говорить о (часто бессознательном) манипулировании. Впрочем, оно присуще не только воспитательному процессу, оно вообще свойственно отношениям между людьми, с детства воспринимающими многие установки педагогов и теперь расплачивающимися за это […].

Для «черной педагогики» характерно следующее:

1. Взрослые выступают по отношению к детям не в роли слуг, а в роли господ.
2. Взрослые, подобно богам, судят, что справедливо, а что нет.
3. Взрослые часто гневаются (хотя их гнев порожден их же собственными внутренними проблемами, о чем они не знают).
4. Вину за свои проблемы взрослые возлагают на ребенка.
5. Взрослые полагают, что родителей всегда следует защищать.
6. Взрослые думают, что живая душа ребенка представляет для них опасность.
7. Взрослые стремятся как можно скорее «обезволить» ребенка.
8. Вообще, воспитатель полагает, что нужно как можно раньше начать «воспитывать» ребенка, чтобы он ничего не заметил и не разгадал намерения взрослого.

Для подавления живого начала применяются следующие средства: заманивание в западню, ложь, хитрость, искажение истинного состояния дел, запугивание, выражение недоверия, лишение родительской любви, изоляция, унижение, презрение, издевательство, упреки и открытое насилие, вплоть до применения пыток.

Неотъемлемой чертой «черной педагогики» является стремление создать у ребенка неверные представления. Эти представления передаются из поколения в поколение, хотя с научной точки зрения они не выдерживают никакой критики. Вот некоторые установки, которые воспитатели пытаются создать у ребенка:

1. Неукоснительное исполнение обязанностей способно породить любовь.

2. Запретами можно убить ненависть.

3. Родители априори заслуживают уважения только потому, что они родители.

4. Дети же, в свою очередь, априори не заслуживают ни малейшего уважения.

5. Послушание делает сильным.

6. Чрезмерное самоуважение вредно.

7. Заниженная самооценка, напротив, способствует хорошим отношениям с людьми.

8. Ласковое обращение с ребенком («слепая любовь») оказывает на него пагубное воздействие.

9. Удовлетворение потребностей ребенка также плохо влияет на него.

10. Суровое обращение – наилучший способ сделать ребенка жизнестойким.

11. Неискренняя благодарность лучше искренней неблагодарности.

12. Главное – благопристойное поведение, а не подлинные ощущения.

13. Родители не перенесут причиненной им обиды, и Бог жестоко покарает их за это.

14. Тело есть нечто грязное и омерзительное.

15. Бурное проявление чувств вредно.

16. Родители – совершенно невинные создания, напрочь лишенные каких-либо неконтролируемых инстинктов.

17. Родители всегда правы.

Если вспомнить, какую волну террора породила идеология, основанная на этих педагогических принципах, и как в начале века она во многом определяла тенденции дальнейшего общественного развития, то стоит удивляться, что Зигмунду

Фрейду, благодаря рассказам своих пациентов неожиданно понявшему механизм совращения детей родителями, пришлось разработать целую научную теорию, позволившую ему приемлемым для общества способом объяснить известные ему факты. Ведь нарушить табу было просто невозможно. Во времена Фрейда ребенок под угрозой строжайших санкций не должен был замечать того, что делали с ним взрослые. Если бы ученый изложил в своей теории истинные причины сексуальных домогательств, ему бы пришлось опасаться гнева своих родителей, чьи установки маленький Фрейд перенял в результате интроекции. Более того, его наверняка клеймили бы на всех перекрестках и постепенно превратили бы в общественного изгоя. Хотя бы из чувства самосохранения он обязан был создать теорию, позволявшую не разглашать тайну, объяснившую все «злое», «греховное» и «несправедливое» просто разгулом детской фантазии. Родители же – только экран, на который дети подсознательно проецируют свои сокровенные чувства и желания.

Однако данная теория по вполне понятной причине никак не объясняет, почему родители со своей стороны не только проецируют на детей свои сексуальные и порожденные агрессивными импульсами потребности, но даже удовлетворяют их за счет детей. Именно отказом ученого от сколько-нибудь внятного объяснения этого феномена и обусловлена приверженность многих педагогов-профессионалов учению Фрейда, сопровождающаяся нежеланием трезво взглянуть на поведение собственных родителей. Именно фрейдизм, сводивший поведение людей к формам проявления привычных, в первую очередь половых, инстинктов и разделявший структуру личности на «Оно», «Я» и «сверх Я», дал возможность родителям сохранить верность принципу: «Что бы ни делали с ребенком отец и мать, он не должен замечать этого». Истоки этой приверженности следует, однако, искать в раннем детстве.

Эллен Кей
Век ребенка [3]

Воспитание

[…] Воспитывать ребенка – это значит постоянно носить свою обнаженную душу в своих руках, постоянно идти узкой и опасной тропой. Это значит употреблять все усилия к тому, чтобы избежать опасности или возможности увидеть во взгляде ребенка выражение холода, которое нам без слов говорит, что ребенок находит нас не удовлетворяющими его, непонятными ему. Воспитывать – значит смиренно сознаваться самому себе, что возможностей причинить вред ребенку тьма, а принести пользу – весьма немного. Как редко воспитатель вспоминает о том, что ребенок четырех-пяти лет прекрасно постигает и угадывает взрослых, с необычайной проницательностью производит им оценку, с особенной чуткостью и чувствительностью реагирует на каждое впечатление. Малейшая неосторожность и неделикатность, самое незначительное недоверие, самая легкая насмешка могут оставить на всю жизнь неизгладимые следы, жгучие раны в нежной, отзывчиво чувствительной душе ребенка, тогда как неожиданная доброта, ласка, приветливость, внимание, справедливый гнев запечатлеваются в памяти ребенка, затрагивают все важные струны его сердца, которое считают мягким, как воск, но с которым обращаются так, будто оно из бычачьей кожи.

Старинное воспитание, которое… стремится к тому, чтобы ребенок был «чистым, честным, целым и невредимым», было, пожалуй, относительно лучше, чем наше современное, потому что если оно и не воспитывало ребенка, то, по крайней мере, не уродовало его личности. Одной сотой части всех стараний современных родителей вполне достаточно для вмешательства и вторжения в жизнь ребенка; остальные девяносто девять следовало бы употребить на то, чтобы направлять ребенка, не посягая на свободу его действий, а оставаясь в роли невидимого провидения, которое должно способствовать приобретению детьми опыта, но только с условием, чтобы детям было позволено выводить из этого опыта свои собственные заключения. Теперь путем постоянного вмешательства и беспрестанного исправления действий ребенка как бы стараются отчеканить на ребенке свои собственные мнения, свои принципы и свой собственный опыт. Только тогда, когда уже поздно, когда воспитание уже

искалечило, изломало ребенка, постигают, наконец, воспитатели, что перед ними была действительно совершенно новая душа, со своим собственным индивидуальным «я», самое важное и главное право которого – самому думать, воспринимать и размышлять о предметах, встречающихся на его жизненном пути. Воспитатель полагает, что эта новая душа просто «новое издание» старого человечества, и у него уже наготове старые мерки и старые колодки, к которым он прямо и решительно пригоняет эту новую душу. И вот эту новую душу обучают не красть, не лгать, не рвать и не пачкать одежды, заставляют учить уроки, беречь копейку, слушаться приказаний, не противоречить старшим, читать молитвы и, время от времени, возиться, бороться, даже драться, – и все это для того, чтобы сделаться дельным человеком… Прекрасно! А кто же научит эту новую душу самостоятельно избирать тот путь, по которому она должна впоследствии идти? Тот, кто понимает или чувствует, что желание ребенка идти своим собственным самостоятельным путем может быть таким сильным, таким страстным, что подобная строгая дрессировка или прилаживание к шаблонным меркам превратит все детство, которое обыкновенно считают и которое в действительности должно быть самым радостным и самым счастливым временем, в тайную, но тем более мучительную пытку.

Ребенок появляется на свет с унаследованными от предыдущих поколений свойствами, и эти-то свойства его стараются изменить путем приспособления к окружающему. Но иногда ребенок представляет и индивидуальные уклонения от родового типа. И если не хотят, чтобы эти индивидуальные уклонения исчезли от такой приспособляемости к окружающему, то следует всеми способами поощрять и развивать проявления самобытной и индивидуальной силы.

Вмешательства современных воспитателей в суровой или нежной форме предупреждают или отклоняют все последствия, вместо того чтобы предоставить им действовать во всей их последовательности и строгости в тех случаях, когда они не могут причинить ребенку непоправимого вреда.

Привычки дома и все зависящие от домашних условий привычки ребенка должны быть такими же непоколебимыми, как и законы природы, если только эти привычки имеют какое-нибудь действительно важное значение для жизни всего дома. […]

Почему все из века в век в сущности остается неизменным? Почему «высокоцивилизованные» христианские народы продолжают грабить друг друга и называют это «обменом»; прибегают к массовым убийствам – и называют это «национализмом»; угнетают и порабощают друг друга – и

называют это «государственным правом» или «искусством»?

Все это происходит потому, что в каждом новом поколении все инстинкты, которые предполагаются искорененными в ребенке воспитанием, вновь пробиваются наружу во взрослом, как только, – для каждого индивида в общественной жизни, а для общества в жизни государственной, – начинается борьба за существование. Все эти инстинкты не изменяются и не перерабатываются современным воспитанием, а только подавляются. По этой-то причине не найдется ни одной страсти дикаря, которая бы действительно была искоренена в человечестве. Быть может, людоедство? Но рассказы, например, об европейских судовых командах, о сибирских преступниках доказывают, что даже этот инстинкт, при благоприятных для него условиях, может, несмотря даже на врожденное, физическое отвращение большинства людей к людоедству, вновь проявиться. Сознательное кровосмешение, несмотря на случайные отступления, для большинства людей прямо физически противно; целомудренная стыдливость и полное единение души и тела в вопросах любви для многих женщин просто непоколебимая ничем природная потребность. Наконец, для меньшинства людей «физически невозможно» убивать или красть.

Этим я, вероятно, исчерпала все, что человечество в течение своей сознательной истории усвоило настолько, что оно перешло «в плоть и кровь» его. И только это действительно может устоять перед всякой формой искушения!

Глубокая психологическая истина скрывается под часто употребляемым выражением «разнузданные страсти»: благодаря ныне господствующей системе воспитания страсти действительно уподобляются посаженным в клетку хищным зверям.

Все постоянно произносят красивые фразы об индивидуальном развитии, а между тем с детьми обращаются так, как будто они не абсолютная цель, а только предмет радости и гордости родителей и условие личного родительского удобства и благополучия. Так как это легче всего достигается, когда дети становятся такими, как «все другие», то родители и воспитатели стремятся возможно скорее и раньше сделать из них благоприличных и пригодных членов общества.

А между тем единственно правильная исходная точка для воспитания из ребенка достойного члена общества – обращаться с ним как с таковым и в то же время усиливать и укреплять в нем стремление и мужество быть индивидуумом.

Будущий новый воспитатель путем постепенного опыта будет учить ребенка осмысленно понимать свое место в великой цепи бытия и свою ответственность пред окружающим, ни одно из

индивидуальных жизненных проявлений ребенка не будет заглушаемо воспитателем, если только это проявление не будет приносить вред самому ребенку или другим. Надо стараться найти правильное равновесие между определением Спенсера, что «жизнь есть приспособление к окружающим обстоятельствам», и определением Ницше, который говорил, что «жизнь есть хотение власти».

Несомненно, в приспособляемости главную роль играет подражание, но и проявление индивидуальной силы и воли также важно, потому что если благодаря первой жизнь вливается в твердо определенную форму, то второе вводит в нее новое содержание.

Большинство современных мыслителей, как я уже сказала, часто и много говорят о «личности», «индивидуальности», а сами приходят в отчаяние, когда их дети не похожи на других, когда у их потомства нет налицо и в полном совершенстве всех добродетелей, которые требуются обществом. И вот они дрессируют своих детей и заставляют их сдерживать свою природу, как будто только для того, чтобы у взрослых эта природа вновь проявилась с новой силой. До сих пор даже и не предугадывают, какими должны быть новые люди, и на нашем устарелом жизненном пути продолжают появляться все те же неизменные старые типы: дельные мальчики, прелестные наивные девушки, благоприличные честные чиновники и т. д. и т. д. Редко-редко среди этих прекрасно воспитанных людей появляются новые типы, люди с возвышенными идеалами, путники непроторенных дорог, мыслители новых, незатрепанных идей, люди мужественные, способные на такие преступления, как пробивание новых путей.

Несомненно, природа сама постоянно повторяет основные формы, но всегда с небольшими отступлениями. Таким путем образовалось в природе все богатство видов, между прочим, и человека. Однако сам человек все еще не может или не хочет понять, какое громадное значение имеет этот закон природы для его собственного высшего развития. Он только хочет, чтобы все признанные всеми за хорошие чувства, мысли, мнения, решения воспроизводить в каждом новом поколении. Но таким путем не появятся новые индивиды, а только более или менее умные, глупые, добросовестные, безнравственные экземпляры человеческого рода. Продолжающий жить в человеке инстинкт обезьяны удваивает действие закона наследственности, а потому и в человеческом обществе до сего времени консерватизм сильнее, чем стремление вызвать к жизни новые виды. А между тем это последнее и есть самое ценное.

Не советовать ребенку подражать во всем другим, а, напротив, радоваться должен воспитатель, когда замечает в ребенке индивидуальные склонности и проявления. Руководствоваться во всем мнением других – значит подчиняться и их воле и, таким образом, делаться частицей стадного большинства, которым повелевает, в силу своей властной воли, сверхчеловек, тогда как при иных условиях эта же самая властная воля не могла бы господствовать над известным числом индивидуально развитых личностей. Совершенно верно замечено, что самые эксцентричные народы, вроде английского, достигают и самой широкой политической и социальной свободы. Чувство личной самостоятельности у такого народа далеко превосходит свободу, формулируемую законами, а потому им и удается постепенное расширение сферы законной свободы.

Для прогрессивного движения и преуспевания целого рода и общества существенно необходимо, чтобы воспитание пробуждало чувство самостоятельности, оживляло и поддерживало смелость отступать от общепринятого шаблона, когда это не причинит вреда другим или в тех случаях, когда индивидуальность не есть только желание обратить на себя общее внимание. Со спокойной совестью предоставить ребенку свободу не подчиняться общепринятым мнениям и обычаям, освобождаться от общепринятых чувств – вот главное, так сказать, основное условие для воспитания индивидуальной, а не коллективной совести, единственного рода совести у большинства современных людей. Добровольное подчинение внешним законам, одобренным и испытанным моей собственной совестью, безусловное повиновение неизданному закону, который я сама себе предписала, и следование этому внутреннему закону наперекор всему миру – вот что, по-моему, значит иметь индивидуальную совесть.

Одно из самых частых явлений, сделавшееся до того обычным, что его можно считать почти законным, это то, что и в школе, и в семье больше всего преследуются и больше всего наказываются дети оригинальные и выдающиеся по своим способностям. Обыкновенно ни у кого из окружающих недостает чуткости, чтобы понять то, что пробуждается и что живет в странном или шумном, замкнуто-сдержанном или вспыльчивом ребенке! И в особенности матери и учителя обнаруживают всю свою несостоятельность в понимании и усвоении самого элементарного правила искусства воспитания: «уметь смотреть простыми глазами», а не через призму педагогических доктрин, которыми они себе набивают головы.

Я, конечно, не ожидаю от столпов общества с их условной

моралью, чтобы они поняли важное значение упражнения воли и проявления воли ребенка, как не жду я этого и от тех исповедующих христианство людей, которые полагают, что низменной человеческой природе приличествует только раскаяние и смирение и что грешное тело, «это нечистое животное», должно быть укрощаемо розгой. Прекрасная теория! И для поддержания ее они ссылаются на Библию!

Я обращаюсь к тем, которые начинают мыслить новыми мыслями и поэтому должны бы перестать воспитывать по-старому. Однако и эти люди часто говорят, что новые идеи воспитания неприменимы! Ларчик просто открывается: новые мысли не образовали из них новых людей! Старый человек, продолжающий жить в них, не имеет ни времени, ни спокойствия, ни терпения преобразовать и свою собственную душу и душу ребенка сообразно с новыми идеями […]

Сгибаться – вот оно, весьма меткое слово! Согнуть по шаблону старого идеала самоуничижения, смирения и послушания! Но ведь новый идеал в том именно и заключается, чтобы человек стоял прямо и вытягивался во весь свой рост, но ни в каком случае не сгибать, а только слегка поддерживать, чтобы он от слабости не споткнулся.

Часто в сердце современного воспитателя продолжает жить грубое властолюбие, которое при малейшем упрямстве ребенка сейчас же вырывается наружу: «А, ты не хочешь! – говорят отцы и матери, – ну, так я тебе покажу, можешь ли ты иметь свою волю». «Я выгоню из тебя твое упрямство!» Но ничего нельзя «выгнать» из ребенка, зато можно вбить в него много такого, что могло бы с успехом миновать его.

Только в первое трехлетие жизни ребенка нужен некоторый род дрессировки, чтобы подготовить почву для высшего воспитания. В эти первые годы своей жизни ребенок живет почти исключительно своими пятью чувствами, так что легкая физическая боль или физическое наслаждение – единственный понятный для него язык и поэтому единственный неизбежный способ приучения некоторых детей к некоторым необходимым привычкам. Для других же детей даже в этой нежной стадии развития не нужны строгие меры, да и вообще, как только ребенок начинает сознавать и помнить удар, он уже вырос из того возраста, когда подобная мера еще допустима.

Ребенок должен несомненно научиться послушанию, и даже абсолютному послушанию. Когда подобного рода послушание вошло у него с самого нежного возраста в привычку, тогда достаточно взгляда, изменения голоса, чтобы поддержать это послушание. Но недовольство воспитателя является только тогда

действительной мерой, когда оно появляется как тень в обычно солнечной атмосфере родного дома. Раз упустили момент заложить прочный фундамент для послушания в то время, когда ребенок был мал и его шалости или другие привычки казались родителям такими «восхитительными», то, конечно, эти родители найдут непригодными метод Спенсера и тогда, когда ребенок становится старше и его упорство делается уже «неприятным».

С ребенком совсем маленьким не следует разговаривать, нужно последовательно и быстро действовать. Стремление воспитателя должно, по указанию Руссо и Спенсера, быть направлено к тому, чтобы все опыты соединить в одну последовательную и связную цельность впечатлений, посредством которых известные привычки впоследствии входят в плоть и кровь ребенка.

Не следует, например, позволять маленьким детям постоянно кричать. Когда убеждаются, что крик этот не вызван болью или неприятными ощущениями иного рода, против которых у ребенка единственное орудие защиты – крик, то, обыкновенно, чтобы заставить ребенка замолчать, прибегают к шлепкам. Но подобный маневр не побеждает злой воли ребенка и не вызывает в душе его иного понятия, кроме вывода, что большие бьют маленьких, когда те кричат, а это далеко не этическое понятие. Если же раскричавшегося ребенка немедленно изолировать, объяснив ему, что доставляющий неприятности окружающим не имеет права оставаться среди них, когда это изолирование будет применяться последовательно и безжалостно всякий раз, когда ребенок кричит, то этим будет заложен прочный фундамент основанному на опыте ребенка понятию, что тот, кто доставляет неприятность другим, должен оставаться в одиночестве. В обоих случаях (побои или изолирование) неприятное чувство заставит ребенка замолчать. Но в первом случае неприятное есть действие, насилующее его волю, во втором неприятное вызывает постепенное самоопределение воли под влиянием действительно хорошего мотива. Первое растит в ребенке низменное чувство страха, второе регулирует волю таким способом, который преподает ребенку известное правило путем жизненного опыта. Первое наказание низводит ребенка на степень животного, второе запечатлевает в нем главный закон человеческой общественной жизни, а именно: когда наши удовольствия причиняют неудовольствия другим, то эти другие препятствуют нам предаваться этим удовольствиям или же просто устраняются от этих проявлений нашей «злой воли».

Маленькие дети, например, должны привыкнуть вести себя хорошо за столом, да и в других случаях. И если каждый раз,

когда повторится какая-нибудь проказа или неприличная выходка, ребенка тотчас же выведут из-за стола и оставят одного, потому что тот, кто причиняет неприятность другим, должен оставаться в одиночестве, то, таким образом, на правильном основании будет преподан правильный образ поведения. Маленькие дети должны научиться не трогать и оставлять в покое вещи других людей. Если каждый раз, когда ребенок возьмет без позволения какую-нибудь чужую вещь, его лишат тем или другим способом свободы движения, то он весьма скоро поймет, что первое условие свободы движения – это не причинять вреда другим.

Вообще, как заметила совершенно верно одна молодая мать, самыми идеальными комнатами для того, чтобы в них воспитывать детей, следует признать пустые, светлые японские комнаты, тогда как наши современные, переполненные всякой всячиной, совершенно непригодны для детей. Именно в те годы, когда воспитание должно быть наглядным, практическим, т. е. когда ребенок должен сам до всего дотронуться, попробовать, покусать и пощупать, он слышит каждую минуту окрик: «Оставь! Не трогай!» Для детского темперамента, как и для развития его сил, важнее и лучше всего, если он будет расти в большой, выкрашенной в светлый веселый тон, украшенной литографиями, гравюрами и т. п. комнате с совершенно простой и только самой необходимой мебелью, где бы ему была предоставлена полная свобода движений. Но если ребенок, находясь в комнате родителей, начинает капризничать, то немедленное удаление из комнаты – самый верный способ научить ребенка относиться с уважением к миру взрослых, миру, в котором он несомненно должен сам себе создать место, но вместе с тем должен научиться, что каждое место, которое он занимает, имеет свои границы.

Если дело идет о какой-нибудь опасности, от которой хотят оградить ребенка внушением ему некоторого страха перед ней, то следует предоставить самой вещи действовать устрашающим или неприятным образом на ребенка. Так, если мать, например, бьет ребенка за то, что он трогает горящую свечу, нет сомнения, что в отсутствие матери он непременно опять будет трогать ее; если же ему предоставить раз обжечься о свечу, то можно быть уверенным, что он ее оставит навсегда в покое. Мальчики в старшем возрасте, злоупотребляющие ножами, ружьями и тому подобными предметами, должны быть наказаны лишением этих предметов. Большинство мальчиков охотнее согласились бы перенести порядочные побои, чем лишиться любимого предмета, однако только лишение будет действительным воспитательным

опытом, опытом непоколебимости хода жизни, а это такой опыт, который следует непременно и глубоко запечатлеть в душе ребенка. От родителей, которые начали воспитывать детей «по Спенсеру», а затем перешли к побоям, можно часто услышать, например, следующее: пока ребенок еще настолько мал, что не может исправить разорванную им самим одежду, его следует наказывать иным способом, и т. д. Но в этом нежном возрасте за подобные вещи совсем не следует наказывать, а просто следует давать ребенку прочную и простую одежду, в которой он мог бы свободно двигаться и играть.

Позднее, когда он действительно может обращать внимание и заботиться о своей одежде, естественным наказанием будет такое: он должен оставаться дома, если его одежда, по его собственному невниманию и небрежности, испачкана или разорвана; он должен сам помогать привести ее в порядок, и, наконец, его следует заставить купить на собственные, им же заработанные деньги испорченные благодаря его небрежности предметы. Если ребенок невнимателен, то он должен быть оставлен дома, когда другие идут на прогулку или в гости. Он должен есть в одиночестве, если опаздывает к совместной еде. Одним словом, существует множество самых простых способов для того, чтобы все важнейшие привычки общественной жизни превратились во вторую природу, внедрились в плоть и кровь ребенка. Однако метод Спенсера не всегда может быть применен: естественные последствия поступков могут быть иногда опасными для здоровья ребенка, а в известных случаях слишком медленно действовать. В тех случаях, когда вмешательство признается необходимым, нужно действовать всегда последовательно, быстро, неизменно и энергично. Почему ребенок очень быстро постигает, что огонь жжется? Потому что огонь всегда и непременно жжется. Но мама, которая раз побьет, другой раз пригрозит, третий – подкупит, раз – плачет, другой – смеется, третий – не позволяет и вслед затем запрещает, которая не исполняет своих угроз, не принуждает к послушанию, а только бесконечно говорит об этом и бранит, которая, одним словом, как говорят дети: «раз делает так, а другой так, а иногда и совсем иначе», подобная мама не имеет такого сильно действующего воспитательного метода, как огонь!

Если прежнему строгому воспитанию, выполнявшему только черную работу в этом деле, удавалось придать характеру стильную, так сказать, форму или покрой, то лишь потому, что в этом воспитании были единогласие и последовательность. Да, оно было последовательно строгим, не так, как в наше время, когда воспитание – не что иное, как не имеющее никаких основ колебание и шатание между всевозможными видами

педагогических методов и психологических настроений, причем ребенок, точно мяч в руках взрослых, перебрасывается то туда, то сюда, его то возвеличивают, то издеваются над ним, раз отталкивают, другой привлекают, то целуют до полусмерти, то командуют! Взрослый человек сошел бы с ума, если бы какой-нибудь шутник-титан вздумал в течение одного только дня так обращаться с ним, как он целые годы обращался со своим ребенком. Ребенком никогда не следует командовать, а всегда говорить с ним так же вежливо, как со взрослым, для того чтобы и его самого научить вежливости. Ребенка никогда не следует выставлять напоказ, возвеличивать, не следует принуждать к ласкам, ни осыпать его поцелуями, которые обыкновенно только мучают ребенка и часто кладут начало половой гиперестезии. Следует отвечать на выражения нежности ребенка, если они искренни, но свои собственные выражения нежности сохранять для важных, выдающихся моментов – вот одно из тонких, но совершенно оставленных без внимания воспитательных средств. Не следует также принуждать ребенка выказывать раскаяние, просить прощения и т. д., потому что это – верное средство воспитать из него лицемера. Один маленький мальчик выругал как-то раз старшего брата; его посадили на стул, дабы он «раскаялся» в своем поступке. Спустя некоторое время, когда мать спросила, раскаивается ли он, он с большим выражением ответил: «Да». Но так как мать заметила в его глазах какой-то особенный блеск, не предвещавший ничего доброго, то она сочла своей обязанностью спросить, в чем именно он раскаивается. «В том, что я не назвал его еще и негодяем!» – ответил без запинки ребенок. Мать оказалась настолько умной, что на этот раз оставила ребенка в покое, да и впоследствии не прибегала к вызову «раскаяния».

Насколько важно и ценно добровольное и самопроизвольное раскаяние и глубоко прочувствованная просьба о прощении, настолько ничтожно и даже вредно душевное движение, вызванное бестактной настойчивостью взрослого. «Разве тебе не жаль?» – вопрос, с которым почти постоянно обращаются к ребенку. «Разве тебе не жаль, что твой брат умер, твоя мать больна, отец уехал?» и т. д. в этом роде. Это те вопросы, в ответе на которые, по мнению взрослых, должно ожидать от ребенка выражения чувств. А между тем выражать или не выражать какое-либо чувство – это право ребенка, и точно так же, как у взрослых, у него могут быть свои симпатии и антипатии.

Взрослые своим невниманием или неуважением к чувствам ребенка почти постоянно оскорбляют его чуткий вкус и беспрестанно вызывают его легко возбуждаемое отвращение. Но

муки ребенка, причиняемые ему неделикатностью взрослых, принадлежат к области еще не вполне исследованной детской психологии. Подобно тому как лучшим воспитательным приемом считается тот, который заставляет ребенка в том случае, когда он неправильно поступил по отношению к другим, подумать, приятно ли было бы, если бы кто-нибудь поступил так с ним, так же точно нет лучшей проверки и для воспитателя, как привычка и в важных вопросах, и в мелочах задавать самому себе вопрос: «согласился ли бы я, чтобы со мной обращались так, как я только что обращался с моим ребенком?» И если воспитатель примет еще во внимание, что ребенок в большинстве случаев страдает вдвое сильнее взрослого, тогда, быть может, в нем пробудится деликатность и такт в отношении к ребенку, без чего жизнь ребенка одно непрестанное мучение.

О подарках можно сказать то же, что и о выражениях чувств. Щедрость следует вызывать только примером, при этом ребенок никогда не должен получать того, что он потом раздает; в его даре всегда должна заключаться частица его работы или известная жертва с его стороны.

Чтобы ребенок мог познать удовольствие, сопровождающее акт дарения, и таким образом мог доставлять себе самому маленькие наслаждения, а также для того, чтобы он был в состоянии заменять испорченные им предметы, его следует в самых ранних летах приучать серьезно исполнять некоторые домашние работы за небольшую плату. Однако ни в каком случае не следует вознаграждать ребенка за оказанные услуги – будут ли это услуги, которые он сам вызвался исполнить, или такие, которые его просили сделать другие: чувство великодушия развивает невознагражденная услужливость. Когда ребенок что-нибудь подарит, не следует принимать его подарок только для вида, а затем отдавать его обратно; поступая таким образом, легко можно привить ему неправильное представление о возможности даром наслаждаться душевным благородством. Позволять ребенку на каждом шагу переживать действительные жизненные опыты и никогда не обрывать шипов с роз, которые растут на его жизненном пути, – вот правило, которое еще мало известно и мало понятно воспитателям. Вследствие непонимания воспитателями этого правила и происходит неудача в применении «разумного» метода воспитания. Он оказывается непригодным, и, в конце концов, все считают себя вынужденными прибегать к мерам репрессивным, ничего общего с жизненной деятельностью не имеющим, – таковы особенно побои – мера, которую продолжают признавать не пыткой, как бы следовало, а воспитательным средством.

Многие представители современной интеллигенции защищают телесное наказание на том основании, что оно часто является более мягкой карой, чем кара, служащая естественным последствием проступка, и что побои, например, действуют напоминающим образом и вызывают ассоциацию идей, которая запоминается на очень долгое время. Спрашивается, какая же это ассоциация? На основе физической боли и стыда! Из других областей общественной жизни подобного рода меры исправления последовательно, шаг за шагом, вытеснены. А ведь идея упразднения пытки и телесных наказаний должна была долго бороться против убеждения в их необходимости как воспитательного средства. Ребенок, – отвечают вам, – только зверек, и воспитывать его следует подобно животному. Те, которые так отвечают, так же мало знают детей, как и животных, прекрасно поддающихся воспитанию и без побоев. Правда, это могут делать только люди, сами ставшие действительно людьми. Многие преподносят вам глубокомысленные доктрины, вроде, например, такой: страх и боль – первые воспитатели человечества; развитие ребенка должно идти тем же путем. Утверждение комическое! Исходя из этой точки, следовало бы, при желании развить в детях религиозное чувство, заставить их сперва поклоняться идолам!.. Если бы действительно проводить ребенка последовательно через все низшие стадии развития человечества, то фактически его низвергли бы с той высоты физического и психического развития, которой он достигает благодаря унаследованию свойств своего рода. Пытка и телесные наказания отменены для взрослых – но все еще продолжают применяться к детям, – потому что люди еще не уяснили себе, что и душевная жизнь детей в отношении сложности и чуткости восприятия страдания прогрессирует так же, как и душевная жизнь взрослых. Многочисленные самоубийства детей в течение последних десятилетий совершены большею частью под влиянием страха телесных наказаний или же непосредственно после таких наказаний, потому что душа под влиянием этих наказаний страдает в такой же сильной степени, как и тело. А в тех случаях, когда этого нет, побои еще опаснее, они только способствуют притуплению чувства стыда и усиливают грубость и трусость наказуемого. В одной школе мне пришлось слышать рассказ о ребенке, во всех отношениях до того отталкивающем, что, по единогласному мнению учителей, «изрядная порка» могла бы быть ему весьма полезной. Впоследствии узнали, что отталкивающее существо, каким теперь ребенок был, создано побоями отца. Если собрать статистические данные о «блудных сынах», между ними, наверное, окажется больше битых детей, чем

избалованных.

Постепенно общество перестало карать по принципу «возмездия»; оно убедилось, что подобная кара не только не пробуждает раскаяния и не действует устрашающим образом, а напротив, это воздаяние по правилу «око за око» смешивает все понятия о правах и законах, притупляет все чувства и подстрекает к таким насилиям над другими, какие приходится выносить самому. К психологическим процессам, происходящим в ребенке, применяются почему-то совершенно иные законы. Когда мальчуган бьет маленькую сестренку, мать бьет его – и воображает, что он сознает разницу между побоями, которые он получил, и теми, которые сам нанес, что он сочтет одни побои – справедливой карой, а другие – скверным поступком, за который следует карать! Но ребенок очень логичен: он чувствует, что, в сущности, здесь нет никакой разницы, хотя мать и называет это различными именами. У одного ученика есть по поводу телесного наказания очень удачное сравнение: он сравнивает воспитателя, прибегающего к таким средствам, с музыкантом, который начнет обрабатывать кулаками свой расстроенный инструмент, вместо того чтобы начать его настраивать при помощи слуха и пальцев.

На все бесчисленные и тонкие процессы в душевной жизни ребенка, на все его неясные, сложные и тесно связанные между собою ощущения, на его трепещущие, чуткие чувства эти грубые меры действуют угнетающе, унижающе и разрушительно и поэтому не имеют никакой духовно воспитательной силы.

Желая действительно воспитывать, следует, прежде всего, по достижении ребенком трехлетнего возраста совершенно вычеркнуть побои из списка воспитательных мер. Лучше всего, если родители еще до рождения ребенка порешат между собой никогда и ни в каком случае не прибегать к побоям. В противном случае часто бывает так, что родители, порешив прибегать к этому удобному средству лишь до известного возраста, продолжают пользоваться им и дальше, просто потому, что, имея под руками удобный метод, они забыли развить свои собственные понятия и свой ум.

У меня нет и тени желания говорить о воспитании с человеком, который не способен понять сказанное мною о побоях, как не может быть желания говорить с каннибалом о всеобщем мире.

Но так как эти люди, дикари в вопросах воспитания, в других областях часто бывают культурными людьми, то мне хочется попросить их вспомнить, например, о постепенном развитии форм брака, хотя бы с того момента, когда мужчина с дубиной в руках добывал себе жену и когда на женщину смотрели как на не

имеющую души собственность мужа, которую следовало держать в повиновении побоями, – понятие, сохранившееся и до позднейшего времени. Тысяча самых разнообразных ежедневных таинственных влияний так изменили чувства и представления, что эти грубые понятия исчезли ко благу и для большей пользы развития общественной жизни индивидов. Неужели в подобных педагогах-дикарях нельзя пробудить сознания, что явятся тысячи новых, таинственных и могучих влияний, и они заставят отбросить все грубые приемы воспитания; родительские чувства, власть и обязанности пройдут через метаморфозы, подобные браку, и достигнут полного и совершенного развития? Неужели нельзя пробудить сознание в подобных дикарях педагогики? Неужели, чтобы заставить изменить и отбросить все грубые воспитательные средства, необходимы тысячи новых таинственных влияний? Неужели и родительские чувства и обязанности, как и брак, должны пройти через долгую метаморфозу, и только тогда родительские чувства достигнут полного и совершенного развития?!

Когда человек сознает, что бить ребенка – продукт той же низкой стадии культурного развития, как и бить жену, домашних, как телесное наказание солдат и преступников, тогда будет, так сказать, снят первый грубый слой с того материала, из которого, быть может, впоследствии образуется воспитатель.

Если в эпоху господства грубых нравов прибегали к телесным наказаниям в целях возмездия, то это было тогда естественным явлением. Более всего «осязаемо» у человека его тело, и воздействие на него ведет к осязательным последствиям. Расточая побои, охлаждают пыл страстей, да кроме того на известной ступени развития эти побои являются естественным выражением нравственного негодования, непосредственным способом дающим возможность нравственно сильному наложить свой отпечаток на существо, стоящее ниже его. С тех пор, как стала известна возможность действовать на душу духовными средствами, побои признаны унижающими достоинство как того, кто наносит их, так и того, кому они наносятся.

Воспитатель часто забывает, что у ребенка во многих случаях так же мало нравственных понятий, как у животного или дикаря. Наказывать за это ребенка – жестокость, а наказывать какими-нибудь грубыми мерами – кроме того, еще и величайшая глупость, потому что такие действия идут только вразрез с желаниями и стремлениями поднять ребенка над уровнем животного или дикаря. Только те воспитатели, в мозг которых ни разу не закрадывалась мысль видеть в побоях средство, к которому следует прибегать, направляют все свои помыслы и

чувства, чтобы найти действительные психологические воспитательные средства. Применение побоев деморализует и притупляет воспитателя, потому что этот метод усиливает его недомыслие и необдуманность, а не его терпение, развивает его грубость, а не его ум.

Одного маленького четырехлетнего мальчика, которого я с радостью причисляю к своим друзьям, наказали в первый и, к счастью, в последний раз. Когда его няня напомнила ему вечером, чтобы он перед сном помолился, он ответил: «Да, сегодня мне действительно нужно кой о чем попросить Бога». И затем он с серьезным видом произнес следующую молитву: «Милый Боже, прошу Тебя, оторви маме руки, чтобы она не могла меня больше бить!»

Ничто не могло бы так способствовать развитию дела воспитания, как осуществление этой просьбы, т. е. если бы действительно у всех педагогов, приверженцев системы битья, оторвали руки, тогда они научились бы воспитывать головой. Что касается положения общественного воспитателя, т. е. учителя, то ничто не могло бы так поднять его звания и положения, как запрещение закона, под угрозой немедленного отстранения от должности, применять во всех школах какие бы то ни было телесные наказания.

Мария Монтессори
Впитывающий разум ребенка [4]

Три уровня послушания

Дискуссии о воспитании характера ребенка обычно заканчиваются обсуждением воли и послушания. В представлении большинства людей это противоположные понятия, поскольку воспитание в основном направлено на подавление воли ребенка и замещение ее волей учителя, что в свою очередь требует беспрекословного подчинения со стороны ребенка. <…>

Как только маленький ребенок предпринимает какое-то преднамеренное действие <…>, начинает развиваться то, что мы называем волей, и это – начало процесса, которым движет опыт. Поэтому мы начинаем думать о воле не как о чем-то врожденном, а как о том, что должно быть развито, и поскольку это – часть природы, ее развитие может только следовать естественным законам природы.

Еще более искаженным является убеждение, что действия ребенка от природы должны быть беспорядочными и даже неистовыми. Обычно люди приходят к такому убеждению, понаблюдав за беспорядочными действиями ребенка и предположив, что он делает это по своей воле. Но это далеко не так. Таким действиям нет места во вселенской хорме[5]. Предположим, мы примем конвульсии взрослого человека за его сознательные действия или предположим, что все, что он делал в состоянии аффекта, было разумным. Это было бы глупо. В действительности общепринятое понимание слова «воля» предполагает, что имеется конечная цель и что существуют трудности, которые надо преодолеть во имя этой цели. Если же, напротив, мы примем концепцию, что наши сознательные действия почти всегда состояли из беспорядочных движений, то в таком случае мы также должны принять необходимость подавить волю или ее «сломать», как раньше говорили, и если мы обнаружили такую необходимость, то логическим результатом было бы заменить волю ребенка нашей волей и заставить его подчиняться нам.

Но реальные факты таковы, что воля не ведет к беспорядку и насилию – признакам эмоциональной неуравновешенности и страдания. В подходящих условиях воля является той силой, которая пробуждает деятельность, благотворную для жизни. Природа дает ребенку задачу вырасти, а воля ребенка ведет его к

прогрессу и развитию его способностей.

Воля, находящаяся в согласии с тем, что делает индивидуум, находит путь для его сознательного развития. Наши дети выбирают себе работу спонтанно и, повторяя выбранную работу, развивают осознание своих действий. То, что поначалу было лишь жизненным импульсом (хорме), становится сознательным актом. Первые движения маленького ребенка были инстинктивными. Теперь он действует сознательно и добровольно, и с этим приходит пробуждение его духа.

Ребенок сам чувствует эту разницу. Нам всегда доставляет огромное удовольствие вспоминать слова одного мальчика. Однажды школу посетила дама, занимавшая высокое положение в обществе и имевшая старомодные взгляды. Она спросила его: «Так это та школа, в которой вы делаете то, что вам нравится?»

«Нет, мадам, – ответил ребенок, – не делаем то, что нам нравится, а нам нравится то, что мы делаем». Ребенок уловил тонкое различие между тем, что доставляет одно только удовольствие, и радостью от работы, которую решил сделать сам.

Одно должно быть совершенно ясно. Сознательная воля – эта сила, которая развивается в процессе ее применения. Мы должны стремиться культивировать волю, а не ломать ее. Волю можно сломать за мгновение. Ее развитие – медленный процесс, который формируется через сознательную деятельность по отношению к окружающей среде. Процесс этот легко разрушить. Бомбы или землетрясение могут разрушить здание за несколько секунд, но как тяжело его построить! Для этого нам необходимо знание законов равновесия, сопротивления материалов и даже законов красоты, чтобы сделать его приятным глазу.

Если столько знаний требуется для того, чтобы возвести безжизненную структуру, то насколько же больше всего требуется, чтобы создать человеческий дух? Но это будет здание, которое создается в скрытой форме. Так что его строителем не могут быть ни мать, ни учитель. Они даже не архитекторы. Все, что они могут, – это помочь работе по созиданию, которая ведется в их присутствии. Помощь – вот их задача и цель. Однако они, несмотря ни на что, обладают способностью сломать волю и могут разрушить ее тиранией. На этой почве возникло множество предубеждений, так что стоит прояснить этот вопрос.

Самый распространенный предрассудок в системе традиционного образования состоит в том, что всего можно добиться убеждением (взывая, так сказать, к уху ребенка) или являя себя в качестве модели для подражания (обращаясь к его глазу), тогда как истина состоит в том, что личность может развиваться, только используя свои собственные силы. Ребенок

обычно воспринимается как рецептивное, а не активное существо, и это относится ко всем сторонам его жизни, даже к воображению – сказки и истории о заколдованных принцессах рассказываются с целью развивать воображение ребенка. Однако когда ребенок слушает эти и им подобные истории, то он получает только впечатления. Он не развивает свою силу воображения конструктивно. Творческое воображение, которое занимает столь высокое место среди ментальных способностей человека, в эти моменты у него не работает. Та же ошибка в отношении воли имеет еще более серьезные последствия, потому что обычная школа не только отказывает ребенку во всякой возможности проявлять свою волю, но и прямо мешает и препятствует его самовыражению. Всякий протест со стороны ребенка воспринимается как восстание, и можно справедливо сказать, что педагог делает все возможное, чтобы разрушить волю ребенка.

Что же касается принципа обучения на основе собственного примера, то он заставляет учительницу помимо рассказывания сказок еще и предлагать себя в качестве модели для копирования; тогда и воображение, и воля остаются без применения, а роль детей сводится лишь к тому, чтобы смотреть, что делает учительница, и слушать ее слова.

Мы должны наконец избавить себя от этих предрассудков и набраться смелости посмотреть в лицо реальности.

В старые времена педагог рассуждал, как может показаться, очень логично. Он говорил: «Чтобы воспитывать, я должен быть хорошим и совершенным. Я знаю, что надо и чего не надо делать, так что, если дети подражают мне и слушаются меня, все будет хорошо». Послушание было главным секретом всего. Я забыла, кто из известных педагогов изрек следующую сентенцию: «Все добродетели детства могут быть суммированы в одной – послушании».

Это делало роль учителя легкой и даже почетной. Учитель мог сказать: «Эта личность пуста и искажена. Я исправлю ее и превращу в подобие себя». И таким образом он приписывал себе те силы, о которых мы читаем в Библии, где говорится: «И сотворил Бог человека по образу своему».

Естественно, взрослый не понимает, что он ставит себя на место Бога, и еще больше он забывает другие библейские слова, которые повествуют нам о том, как дьявол стал дьяволом, то есть как он в гордыне своей захотел занять место Бога.

Внутри ребенка идет работа творца, причем гораздо более возвышенного, чем учителя, матери или отца, и все же вопреки этому он оказывается в их власти. Одно время учителя пользовались тростью для подкрепления своих приказов, и не так

давно в одной цивилизованной стране учителя выступили с коллективным протестом следующего содержания: «Если вы хотите, чтобы мы отказались от трости, тогда нам придется отказаться от попыток чему-то научить». Даже в Библии в числе притчей Соломоновых мы находим знаменитый текст о том, что неправильно поступают те родители, которые жалеют розги, потому что это обрекает их ребенка на преисподнюю! Дисциплина держится на угрозах и страхе, поэтому мы приходим к выводу, что непослушный ребенок – нехороший, а послушный – хороший.

Если в наш век свободы и демократических теорий мы задумаемся о таком отношении, то будем вынуждены признать, что при том стиле обучения, который сейчас по-прежнему в моде, учитель обречен быть диктатором. За тем исключением, конечно, что диктаторы (в силу необходимости гораздо более разумные, чем учителя) имеют обыкновение сочетать в своих приказах некоторую оригинальность с толикой воображения, тогда как учителя старой школы твердо держатся иррациональных правил, и, кроме иллюзий и предрассудков, ими мало что руководит. Существует большая разница между тиранией диктаторов и тиранией учителей, потому что если первые могут использовать жесткие меры конструктивно, то в руках вторых те же самые меры могут быть только разрушительными.

Основная ошибка – предполагать, что волю человека обязательно надо сломать, прежде чем она сможет повиноваться, то есть принимать и следовать указаниям другого. Если так же рассуждать в отношении интеллектуального обучения, то надо было бы сначала разрушить разум человека, прежде чем иметь возможность дать ему какие-то знания.

Но когда люди полностью развили собственные способности воли, а затем без принуждения решили выполнять приказы другого человека, это уже нечто иное. Такой вид повиновения является данью уважения, признанием превосходства, и учительница, которую дети так слушаются, может воспринимать это как похвалу.

Воля и послушание идут тогда рука об руку, воля – являясь фундаментом развития, а послушание – следующей стадией, которая держится на этом фундаменте. Слово «послушание» тогда наполнится более высоким смыслом, чем обычно. Оно вполне может подразумевать высшее проявление собственной воли индивидуума.

В действительности послушание легко идентифицируется как естественное явление человеческой жизни, оно является нормальной характеристикой человека. В наших детях мы можем

наблюдать его развитие как своего рода раскрытие. Оно спонтанно и неожиданно проявляет себя в конце длительного процесса созревания.

И в самом деле, если бы человеческая душа не обладала этим качеством, если бы люди никогда не обрели, в результате некоей формы эволюционного процесса, этой способности – повиноваться, то социальная жизнь тогда была бы невозможна. Обычного взгляда на происходящее в мире достаточно, чтобы показать нам, как люди послушны. Такой вид повиновения – настоящая причина, почему огромные массы человеческих существ так легко можно бросить на уничтожение. Это неконтролируемая форма повиновения, такого повиновения, которое приводит к гибели целые нации. Нельзя сказать, что в нашем мире не хватает послушания, – как раз наоборот! Вполне очевидно, что послушание является естественным аспектом развития души. Чего, к сожалению, не хватает, так это осознанного послушания.

То, что мы могли наблюдать в детях в условиях жизни, созданной, чтобы помочь им в их естественном развитии, очень ясно показало нам рост послушания как одной из самых поразительных черт характера. Наши наблюдения проливают много света на этот предмет.

Послушание видится как нечто, что развивается в ребенке во многом так же, как другие стороны его характера. Вначале оно диктуется чисто импульсом хорме, затем поднимается до уровня сознания и с этого момента продолжает развиваться, стадия за стадией, пока не попадает под контроль сознательной воли.

Давайте постараемся представить, что на самом деле означает для человека послушание. В действительности оно всегда означало: учителя и родители говорят детям, что делать, и дети в ответ выполняют их приказы.

Но если посмотреть на естественное развитие процесса послушания, то мы обнаружим, что оно проходит три стадии, или уровня. На первом уровне ребенок повинуется иногда, но не всегда, и это может показаться капризом, но на самом деле это стоит проанализировать более глубоко.

Послушание не зависит единственно от того, что мы привыкли называть «доброй волей». Напротив, действия ребенка в первый период жизни контролируются только хорме. Это ясно всем, и это уровень, который длится до конца первого года. Между годом и шестью этот аспект менее заметен, так как ребенок развивает свое сознание и обретает самообладание. В течение этого периода послушание ребенка тесно связано со стадиями тех навыков, которых он достиг. Чтобы выполнить

приказ, надо уже обладать некоторой степенью зрелости и мерой определенного навыка, который может потребоваться. Так что послушание в это время должно рассматриваться в связи с существующими способностями. Было бы нелепо приказать человеку ходить на носу, потому что это физиологически невозможно, но так же нелепо и требовать у неграмотного, чтобы он написал письмо. Отсюда нам прежде всего необходимо знать, реально ли ждать послушания от ребенка, находящегося на определенном уровне развития.

До трех лет ребенок не может повиноваться, если полученный им приказ не соответствует одному из его жизненных устремлений. Это потому, что он еще не сформировал себя. Он по-прежнему занят бессознательным построением механизмов, необходимых для его личности, и он еще не достиг той стадии, когда они будут укреплены до такой степени, что смогут обслуживать его желания и быть осознанно управляемыми. Уметь управлять собой – значит достичь нового уровня развития. В действительности обычное поведение взрослых, живущих с детьми, демонстрирует безотчетное принятие того факта, что нельзя ждать послушания от двухлетнего ребенка.

Благодаря инстинкту и логике (а возможно, из опыта жизни с детьми на протяжении тысяч лет) взрослый знает, что все, что можно в этом возрасте делать, – это запретить в более или менее резкой форме те действия, которые все равно продолжает выполнять ребенок.

И все же повиновение не всегда негативно. Оно заключается прежде всего в том, чтобы действовать согласно чьей-то воле. Хотя ребенок после трех лет больше не находится в той подготовительной фазе, протекающей от нуля до трех лет (проходящей, как мы видели, в святилище его внутренней жизни), тем не менее в этот более поздний период мы по-прежнему встречаем похожие стадии. Даже после трех лет маленький ребенок должен сначала развить некоторые качества, прежде чем сможет слушаться. Он не может вдруг начать действовать согласно воле другого человека, и также не может он еще уловить причину, почему он должен делать то, что мы требуем от него. Определенный прогресс происходит из внутренних структур, которые должны пройти через несколько фаз. Пока эти структуры действуют, ребенок может иногда успешно выполнить какое-то действие по требованию, но это значит, что он использует внутреннее приобретение, которое было только что сформировано, и лишь после того, как приобретение основательно укрепилось, он сможет им пользоваться всегда по своей воле.

Что-то вроде этого происходит, когда ребенок впервые стремится овладеть элементами движения. Примерно одного года от роду делает он свои первые шаги, но часто падает и на какое-то время оставляет свои попытки. Но когда механизм ходьбы надежен, он может пользоваться им в любой момент.

Здесь возникает еще один вопрос первостепенной важности. Послушание ребенка на этой стадии зависит прежде всего от развития его способностей. Он может послушаться приказа один раз, но может не послушаться в другой раз. Часто думают, что он делает это нарочно, и если учительница настаивает или бранит, тут легко могут возникнуть помехи для процесса развития. Большой интерес в связи с этим представляет опыт известного швейцарского педагога Песталоцци, работа которого до сих пор оказывает глубокое влияние на школы во всем мире. Песталоцци был первым, кто ввел элемент отцовства в отношение к школьникам. Он всегда сочувствовал их проблемам и был готов утешить или простить. Но одного он простить не мог никогда – это каприза: он не мог терпеть ребенка, который одну минуту слушается, а другую – нет. Если ребенок один раз сделал то, о чем его попросили, это значило, что он мог бы сделать это, если хотел, и Песталоцци в этом случае не принимал никаких оправданий. Это единственное, в чем ему отказывала его доброта. Если даже Песталоцци так считал, то что же тогда говорить о других учителях?

В то время когда образуются новые формации, нет ничего более вредного, чем неодобрение. Если ребенок еще не хозяин своих действий, если он даже своей собственной воле не может повиноваться, тем менее он может повиноваться чьей-то другой воле. Вот почему может получиться так, что он слушается иногда, но не всегда. Такое может происходить не только в младенчестве. Как часто начинающий музыкант первый раз прекрасно исполняет произведение, а попроси его повторить на следующий день – и он не сможет. Это означает не отсутствие воли, а несформированность ни навыка, ни уверенности настоящего артиста.

Таким образом, первым уровнем послушания мы называем тот, когда ребенок может слушаться, но не всегда. В этот период возможно сочетание послушания и непослушания!

Второй уровень – когда ребенок всегда может слушаться, или, вернее, когда больше нет никаких препятствий, возникающих из-за недостатка у него контроля. Его силы теперь объединены и могут быть управляемы не только его собственной волей, но и волей другого. Это большой шаг вперед по пути послушания. Это похоже на способность переводить с одного языка на другой.

Ребенок может впитывать желания другого и выражать их своим поведением. И это самая высокая форма повиновения, о которой только мечтает современное обучение. Обычно учительница только призывает, чтобы ее слушались.

Однако ребенок, который развивается по законам природы, идет гораздо дальше этого: дальше, чем мы даже могли предположить.

Он переходит на третий уровень послушания.

Тут не происходит остановки в момент, когда он просто начинает пользоваться только что приобретенной способностью, но его послушание уже направлено в сторону человека, чье превосходство он ощущает. Как будто ребенок осознал, что учитель может делать что-то такое, что ему самому пока еще не под силу, и сказал самому себе: «Вот человек настолько меня превосходящий, что может оказать влияние на мой разум и сделать меня таким же умным, как и сам. Он влияет на меня изнутри!» И такое чувство, кажется, наполняет ребенка радостью. Совершив неожиданное открытие, что можно быть управляемым этой превосходной жизнью, ребенок начинает повиноваться с огромным желанием и энтузиазмом. Чудесный, но естественный феномен, – можем ли мы сравнить его с чем-нибудь? В другом плане это, возможно, похоже на инстинкт собаки, которая любит своего хозяина и отвечает на его волю повиновением. Она внимательно смотрит на мяч, который показывает ей хозяин, и когда его бросают, бежит за ним и торжествующе его приносит. Потом ждет следующего приказа. Она стремится к тому, чтобы ей давали приказы, и радостно бежит их выполнять, виляя хвостом. Третий уровень послушания ребенка напоминает это. Безусловно, он повинуется с удивительной готовностью, и кажется, что ему очень хочется это делать.

Интересные доказательства тому были представлены директрисой с десятилетним стажем. У нее был класс, который прекрасно занимался, но часто она не могла удержаться и высказывала всякие пожелания. Однажды она сказала: «Уберите все, когда пойдете домой вечером». Дети не стали дожидаться, когда она закончит фразу, а сразу, как только услышали слова: «Уберите все», принялись за дело с большим усердием и скоростью. Затем они с удивлением услышали: «Когда пойдете домой». Их реакция на команды стала столь незамедлительной, что учительнице пришлось выражаться с большей осторожностью. На самом деле она должна была сказать в этом случае: «Прежде чем пойти домой, все уберите».

Она рассказала, что подобные вещи продолжали происходить всякий раз, когда она говорила, недостаточно подумав. Быстрота

реакции детей вызвала у нее чувство ответственности. И это был новый удивительный опыт, потому что все обычно думают, что человек, облеченный властью, может отдавать какие угодно приказы. Вместо этого она чувствовала, что власть ее тяготит. Чтобы воцарилась тишина, ей достаточно было написать на доске слово «тишина», и не успевала она еще закончить букву «т», как все уже замирали.

О том же свидетельствует и мой собственный опыт (и именно поэтому я ввела игру «в тишину»), но в этом случае послушание носит коллективный характер. Возникло чудесное и довольно неожиданное единство, когда целая группа детей почти идентифицировала себя со мной.

Полной тишины можно добиться, только если этого захотят все присутствующие. Ее может нарушить один человек, поэтому успех зависит от сознательного и объединенного действия. Тут берет начало чувство социальной солидарности.

Игра в тишину дает нам возможность испытать силу воли детей. Мы обнаружили, что с повторением игры последняя возрастала и периоды тишины становились продолжительнее. Потом мы добавили еще «вызов», когда чуть слышно произносилось имя ребенка, и тот, чье имя было названо, должен был тихонько подойти, тогда как другие оставались по-прежнему неподвижны. Вызванные двигались очень медленно, стараясь не производить никакого шума, так что можно себе представить, как долго должен был оставаться неподвижным последний ребенок, ожидая своей очереди! Эти дети развили невероятную силу воли. Упражнение было направлено на сдерживание импульса, а также на контроль движения. Наш метод во многом на этом и держится. С одной стороны, есть свобода выбирать и быть усердным, а с другой – сдерживание. При таких условиях дети могут использовать свою силу воли как для действия, так и для воздержания от действия. В результате они сформировали по-настоящему восхитительную группу. Мы видели, как там появилось послушание, потому что для этого были подготовлены все элементы.

Способность повиноваться – последняя фаза развития воли, которая в свою очередь делает возможным послушание. У наших детей оно достигло такого высокого уровня, что учительнице повинуются немедленно, о чем бы она ни попросила, и она чувствует, что ей надо быть осторожной и не использовать для своих собственных целей такую самоотверженную преданность. И она приходит к пониманию того, какими качествами должен обладать человек, наделенный властью. Хороший менеджер не должен себя вести самоуверенно, а должен иметь глубокое

чувство ответственности.

Герберт Спенсер
Воспитание: умственное, нравственное и физическое [6]

Нравственное воспитание

…Когда ребенок падает или расшибает себе голову о стол, он страдает от боли, и воспоминание об этой боли делает его более осмотрительным. При повторении таких опытов он научается, как следует управлять своими движениями. Схватится ли он за раскаленную каминную решетку, сунет ли руку в пламя зажженной свечи или брызнет себе на кожу кипятком, полученные ожоги дают такой урок, который нелегко забывается. Один или два подобных случая оставляют такое глубокое впечатление, что никакие уговоры впоследствии не могут его заставить нарушить законы своей природы.

В этих случаях природа дает нам простейший пример, преподает истинную теорию и практику морального воспитания. Эта теория и практика, как бы они ни казались при поверхностном взгляде похожими на общепринятые, при более тщательном наблюдении сильно от них отличаются.

Заметьте прежде всего, что при телесных повреждениях и следующей за ними расплате неправильные поступки и их следствия приведены к простейшей форме, хотя выражения «хороший» и неприложимы в общепринятой форме к таким поступкам, которые имеют одни лишь физические последствия, однако же, рассмотрев этот вопрос, приходим к убеждению, что и эти поступки, подобно другим, должны быть подведены под те же категории.

Все теории нравственности, из какой бы позиции они ни исходили, сводятся к тому, что всякий поступок, непосредственные или отдаленные результаты которого благодетельны, считается хорошим, тогда как поступок, непосредственные или отдаленные результаты которого вредны, считается нехорошим.

Конечные результаты, по которым люди судят о поступке, – это появляющееся в результате счастье или несчастье. <…>

…Обратите внимание на характер «наказаний», которыми предупреждаются нарушения физических законов. Мы говорим: наказаний, за неимением лучшего выражения, но это не наказания в буквальном смысле слова. Это вовсе не какие-нибудь искусственно придуманные, ненужные страдания. Это просто

благодетельные преграды действием, существенным образом идущим вразрез с физическим благополучием, – преграды, без которых жизнь скоро бы уничтожилась вследствие физических повреждений. Особенность этого возмездия, если можно его так назвать, заключается в том, что оно представляет неизбежные следствия предшествующих им поступков. Следствия эти не что иное, как неизбежные реакции, вызванные поступками ребенка.

Заметим далее, что эти болезненные реакции пропорциональны вызывающим им нарушениям. Ничтожный случай вызывает ничтожную боль, более серьезный случай вызывает более серьезные страдания. Нет никакой надобности заставлять споткнувшегося о порог ребенка страдать более, чем следует, с целью сделать его еще более осторожным, чем может обыкновенное страдание. Ребенку предоставляется путем лишь ежедневного опыта узнавать свои более важные или мене важные ошибки и поступать сообразно с этим опытом.

Отметьте также, что эти натуральные реакции, сопровождающие неправильные поступки ребенка, постоянны, непосредственны, стойки, и их нельзя избежать. Никаких угроз, все делается молча и строго. Запустил ребенок в палец булавку – следует боль. Если он опять это сделает, следует то же самое, и так постоянно.

При всех своих столкновениях с неорганической природой ребенок встречает то неуклонное постоянство, которое глухо ко всяким извинениям и не подлежит апелляции. И ребенок, очень скоро познакомившись с этой суровой, но благодетельной дисциплиной, усердно старается не переступать положенных границ.

Еще значительнее представляются эти истины, когда мы припомним, что в жизни взрослого они играют такую же роль, как и в детской жизни. Опытом добытое знание естественных последствий удерживает мужчин и женщин от неправильных действий. <…>

Не ясно ли, что родители в качестве «служителей и толкователей природы» обязаны следить за тем, чтобы дети всегда испытывали истинные последствия своего поведения – естественные последствия? Главное – нисколько не устранять от них этих последствий, не усиливать их и не заменять их искусственными. <…>

…Истинно воспитательная дисциплина заключается не в одобрении и не в порицании со стороны родителей, а в том, чтобы заставлять испытывать последствия, которые вытекают в конце концов из поступков независимо от родительского мнения или вмешательства. Истинно поучительные и здравые

последствия налагаются не родителями, которые берут на себя роль уполномоченных природы, их налагает сама природа. <…>

В каждой семье, где есть маленькие дети, ежедневно бывают случаи того, про что матери и прислуга говорят: «Сорит, устраивает кавардак». Ребенок вытащил ящик с игрушками, разбросал их по полу и так оставил. Или вдруг видишь, что пучок цветов, принесенный с утренней прогулки, раскидан по столу и по стульям. Или же маленькая девочка шила куклам платья и разбросала по комнате лоскутки.

В большинстве случаев приведение в порядок падает не на того, на кого бы следовало. Если это происходит в детской, то сама няня, ворча на «несносных детей», предпринимает этот труд. Если же это случается в других комнатах, то за это принимаются обыкновенно старшие дети или прислуга; нарушителя же порядка преследуют только строгим выговором.

Однако же многие родители в таких простых случаях настолько благоразумны, что более или менее существенным образом придерживаются нормального пути. Они заставляют самого ребенка подбирать игрушки или лоскутки.

Труд по приведению вещей в порядок является настоящим естественным последствием произведенного беспорядка.

Каждый торговец у себя в лавке, каждая хозяйка у себя в доме ежедневно испытывает то же самое. А если воспитание служит подготовкой к деловой жизни, в таком случае каждый ребенок должен тоже с самого начала испытывать это ежедневно сам.

Если несмотря на эту естественную кару, ребенок продолжает упорствовать, что может случиться там, где предшествующее моральное воспитание велось на дурных началах, – тогда ребенку следует дать испытать дальнейший результат его неповиновения. Если ребенок не захотел убрать или убрал кое-как разбросанные им вещи и таким образом свалил этот труд на кого-нибудь другого, тогда в следующий раз его лишают возможности затруднять других.

Когда он потом станет просить дать ему ящик с игрушками, мать должна ему ответить так: «В прошлый раз ты бросил игрушки на полу, и Дженни пришлось убирать их. У Дженни и без того много дел, она не может каждый день убирать еще за тобой; я тоже не могу этого делать. Так как ты не убираешь за собой игрушки, когда кончаешь играть, то я не могу разрешить тебе взять их».

Очевидно, это будет естественное последствие, не усиленное и не ослабленное. Так и ребенок должен смотреть на него. Кара постигает в ту минуту, когда она должна чувствоваться сильней. Явившееся желание встречает препятствие в момент

предвкушения удовольствия, и получившееся таким образом сильное впечатление вряд ли не окажет действие на будущее поведение. Это влияние при постоянных повторениях сделает все, что только возможно для исправления ребенка.

Прибавьте к этому, что с помощью такого метода ребенок получает урок – и чем раньше, тем лучше, – который дает ему знать, что на свете удовольствия покупаются только трудом. <…>

Неисполнительность наказывается в мире потерей какого-нибудь преимущества, которое иначе можно было бы приобрести: поезд ушел, пароход отчаливает, на рынке все лучшее уже продано, все лучшие места на концерте уже заняты.

Всякий может убедиться в тех случаях, которые постоянно приходится наблюдать, что людей удерживает от опозданий перспектива будущих лишений.

Разве не ясен вывод? Разве перспектива будущих лишений не может также руководить и поступками ребенка? <…>

Опять-таки, если дети с большей против обыкновения беспечностью ломают и теряют подаренные им вещи, естественным наказанием – наказанием, которое даже и взрослых людей заставляет быть осмотрительней, – служит происходящее отсюда неудобство. Пропажа или порча предмета, расход на замещение его – вот опыты, которые учат мужчин и женщин в таких случаях; дети должны, по возможности, испытывать нечто подобное же.

Мы не говорим о том раннем периоде, когда дети ломают игрушки для того, чтобы познакомиться с их физическими свойствами, и когда ими не могут быть поняты результаты небрежности.

Мы говорим о более позднем периоде, когда оцениваются уже значение и преимущества самих свойств. Если мальчик, уже настолько выросший, что может иметь при себе перочинный нож, пользуется им так грубо, что ломает саму пластинку или забывает его где-нибудь в траве под забором, где вырезал себе палку, безрассудные родители или какие-нибудь снисходительные родственники покупают ему обыкновенно после этого другой, не сознавая, что они лишают ребенка драгоценного урока, поступая таким образом.

В таких случаях отец должен как следует разъяснить, что перочинные ножи стоят денег, а для того, чтобы достать деньги, надо трудиться. Что он не может покупать ножи тому, кто теряет их или ломает, и что до тех пор, пока он не убедится в большей бережливости его, он не заменит ему потерянной вещи новой.

Подобная воспитательная мера останавливает

расточительность.

Эти примеры выбраны потому именно, что они простейшим образом иллюстрируют наш предмет, уясняя всякому разницу между естественными наказаниями, которые мы считаем истинно действительными, и теми искусственными наказаниями, которыми обыкновенно заменяются натуральные. Прежде чем перейти к уяснению более высоких и тонких положений изложенного на примерах принципа, заметим, какие большие и многочисленные преимущества имеет он над эмпирическими приемами, господствующими в большинстве случаев в семьях.

Первое преимущество заключается в том, что метод этот порождает правильные представления о причине и следствиях; при частых и постоянных опытах представления эти делаются определеннее и полнее.

Правильная деятельность лучше всего обеспечивается в жизни, когда познаются дурные и хорошие последствия поступков, а не тогда, когда принимают их на веру с чужих слов.

Ребенок, убеждаясь в том, что беспорядочность влечет за собой труд по приведению вещей в порядок, или лишаясь удовольствия вследствие своей медлительности, или же наказанный за свою небрежность потерей какого-нибудь ценного для него предмета, не только живо почувствует последствия, но и усвоит себе причину вещей. Как то, так и другое постоянно присутствует и в жизни взрослого человека.

Между тем как ребенок, получающий в таких случаях выговор или подвергающийся какому-нибудь искусственному наказанию, не только испытывает последствие, на которое он очень часто не обращает внимания, но и лишается урока, касающегося существенных свойств хороших и дурных поступков, который он мог в противном случае получить.

Недостаток общей системы искусственных наград и наказаний, давно уже подмеченный дальновидными людьми, заключается в том, что заменяя естественные результаты дурного поведения известными уроками и наказаниями, система эта развивает совершенно превратные понятия о нравственности. Привыкший в детстве и юности смотреть на неудовольствие родителей и наставников как на главный результат запрещенных поступков, юноша по ассоциации идей устанавливает связь между этими поступками и неудовольствием, как между причиной и следствием.

Когда же родители и наставники устраняются, когда больше нечего бояться их неудовольствия, тогда узда, сдерживающая запрещенные поступки, в значительной степени ослабляется. Настоящую узду – естественные последствия – предстоит еще

испытать на горьком опыте.

Молодые люди, главным образом те, чьи родители не постарались подчинить их своему влиянию, вырвавшись из школы, ударяются во всякие крайности. Для них не существует никаких правил, им неизвестны основы нравственных поступков, им не на что опереться. И до тех пор, пока сама жизнь не преподаст им суровых уроков, они являются в высшей степени опасными членами общества.

Другое важное преимущество этого естественного воспитательного метода заключается в том, что в основе его лежит истинная справедливость, и эту справедливость признает всякий ребенок.

Кто испытывает на себе лишь зло, вытекающее в порядке вещей из его дурного поведения, тот не считает это несправедливым, как считал бы, если б испытывал на себе последствия искусственно выдуманного зла.

Это верно как относительно детей, так относительно и взрослых.

Возьмем для примера такого мальчика, который не бережет своего платья: неосторожно лазит по кустам или не обращает никакого внимания на грязь. Если его бьют или отсылают в постель, он может считать себя несправедливо обиженным. Он скорее будет думать о нанесенных ему несправедливостях, чем раскаиваться в своих неправильных поступках.

Но положим, его заставили исправить, насколько возможно, причиненный им вред: вычистить грязь, которой он испачкался, или починить как умеет разорванное платье. Неужели он не почувствует, что зло причинено им же самим?

Неся за это кару, неужели он не будет постоянно сознавать той связи, какая существует между нею и ее причиной?

И несмотря на свое раздражение, неужели он более или менее ясно не сознает справедливости такого исхода?

Если же несколько таких уроков не исправили ребенка, если костюмы портятся им преждевременно и отец, следуя своей системе до конца, не соглашается тратить деньги на приобретение новых до истечения положенного срока, если при этом мальчик, за неимением подходящего платья, не может вместе с другими членами семьи принимать участие в праздничных поездках и развлечениях, – он, живо чувствуя постигшее его наказание, не может не усмотреть здесь сцепления причин и следствий, не понять, что его собственная небрежность является причиной всего этого.

Убедившись в этом, он не будет смотреть на такой исход как на несправедливость, как смотрел бы, если б не видел связи

между своими проступками и постигающей за них карой.

Опять-таки и характер, как родителей, так и детей, меньше способен портиться при такой системе, чем при общепринятой.

Когда родители вместо того, чтобы предоставить детям самим испытать тягостные результаты, следующие за неправильными поступками, налагают на них сами известные тягостные последствия, они творят двойное зло.

Придумав множество домашних правил и отождествляя исполнение этих правил со своим собственным достоинством и властью, они на каждый проступок смотрят как на личное оскорбление и как на источник гнева с их стороны.

Потом идут дальнейшие неприятности, происходящие от того, что родители принимают на себя в форме лишнего труда и издержек дурные последствия, которые должны были бы падать на виновных.

То же самое и относительно детей. Наказания, являющиеся естественными последствиями, налагаемые безличной причиной, производят сравнительно слабое и мимолетное раздражение. А наказания, произвольно налагаемые родителями, приписываемые впоследствии отцу или матери, производят гораздо большее и продолжительное раздражение.

Теперь посмотрите, как гибельны были бы последствия, если бы этому эмпирическому методу следовали с самого начала. Предположим, что родители могли бы брать на себя физические страдания, испытываемые их детьми вследствие неведения или неловкости, и, терпя эти дурные последствия, налагали бы на детей совершенно другие дурные последствия с целью показать детям неправильность их поступков.

Предположим, ребенок, которому запретили трогать кипяток, облил бы им себе ногу, и мать приняла бы на себя ожог, а ему бы дала вместо этого затрещину, и так поступала бы во всем.

Разве не послужили бы ежедневные случайности еще большим источником ссоры, чем теперь? Разве дурное настроение духа не сделалось бы хроническим с той и другой стороны?

И тем не менее как раз такой политики придерживаются с детьми в последующие годы жизни.

Отец, который бьет сына за то, что тот по небрежности или умышленно сломал сестрину игрушку, а затем сам покупает новую, в сущности делает то же самое. Он налагает искусственную кару на провинившегося ребенка, а естественное наказание берет на себя. Причем получается совершенно ненужное раздражение как с той, так и с другой стороны.

Если бы он просто потребовал, чтобы вина была исправлена, тогда не получилось бы такого озлобления. Скажи он мальчику,

что новая игрушка должна быть куплена за его счет, то есть на деньги мальчика, и что на это пойдет часть его карманных денег, тогда не было бы такого раздражения с той и другой стороны, и в понесенном убытке мальчик испытал бы справедливое и здоровое возмездие.

Короче говоря, воспитательная система естественных последствий менее портит характер, во-первых, потому, что на нее смотрят как на безусловную справедливость, и еще потому, что она личное вмешательство родителей заменяет безличным вмешательством природы.

Отсюда следует ясный вывод, что при такой системе отношения между родителями и детьми, становясь более дружественными, имеют гораздо больше силы.

Гнев в родителях и в детях, откуда бы он ни происходил, против кого бы ни был направлен, всегда вреден. Но гнев родителей против детей или детей против родителей особенно вреден, так как он ослабляет те узы симпатии, которые необходимы для благотворного контроля.

В силу ассоциации идей отсюда следует, что как молодые, так и старые, начинают чувствовать антипатию к тому, что на практике сопряжено обыкновенно с неприятными чувствами. И там, где прежде существовала привязанность, она уменьшается или же превращается в антипатию сообразно с количеством полученных тягостных впечатлений.

Родительский гнев, изливающийся в выговорах и наказаниях, не преминет вызвать охлаждение в детях, если будет часто повторяться. Злопамятство же и надутый вид детей непременно ослабят чувство привязанности к ним и могут даже совсем его уничтожить.

Отсюда многочисленные случаи, когда к родителям (отцам в особенности, которые занимаются обыкновенно приведением в исполнение наказаний) относятся равнодушно, если только не с антипатией. Отсюда же не менее многочисленные случаи, когда на детей смотрят как на божеское наказание.

Убедившись, как это всякий должен сделать, в том, что такого рода отчуждение гибельно для здорового нравственного воспитания, родители обязаны, следовательно, стараться избегать поводов к открытому антагонизму с детьми. Они должны поэтому с полной готовностью прибегнуть к системе естественных последствий. Освобождая детей от карательных обязанностей, она устраняет взаимное раздражение и отчуждение.

Система нравственного воспитания путем естественных последствий, система, приспособленная самой природой как для детей, так и для взрослых, приложима также, как мы видим, к

промежуточному возрасту между детством и юношеством.

К числу преимуществ этого метода относятся следующие.

Во-первых, он сообщает рациональное понятие о правильных и неправильных поступках, что достигается личным опытом их дурных и хороших последствий.

Во-вторых, ребенок, испытывая только тягостные последствия своих же собственных поступков, должен с большей или меньшей ясностью признать справедливость этих наказаний.

В-третьих, признавая справедливость возмездия и получая их не от личности, а через посредство окружающих предметов, он при этом не так портит свой характер. Родители же, давая ему чувствовать естественную кару, исполняя таким образом сравнительно пассивную обязанность, сохраняют относительное душевное спокойствие.

В-четвертых, при устранении взаимных раздражений между родителями и детьми устанавливаются более счастливые, более влиятельные отношения.

«Но что, – спросят, – делать при более серьезных проступках? Как приводить этот план в тех случаях, когда совершается маленькая кража, или говорится ложь, или же ребенок дурно обращается со своим маленьким братом или сестрой?»

Прежде чем ответить на эти вопросы, рассмотрим подробно несколько убедительных фактов. Один из наших знакомых, поселившись в семье шурина, занялся воспитанием своих маленькой племянницы и племянника. Следуя, быть может, скорее природному влечению, чем строго обдуманным доводам, он повел дело в духе вышеизложенного метода.

Дома дети были его воспитанниками, вне дома – его товарищами. Они каждый день ходили с ним на прогулки и ботанические экскурсии, усердно разыскивали для него растения, следили, как он их рассматривает и определяет, и так или иначе всегда черпали в его обществе удовольствие и пользу.

Короче говоря, он стал им в нравственном смысле гораздо ближе, чем были отец с матерью.

Рассказывая нам о результатах такой методы, он в числе других примеров привел следующий. Раз вечером ему понадобилась какая-то вещь, лежавшая в другой части дома, он попросил племянника принести ее. Мальчик, в ту минуту заинтересованный какой-то игрой, выразил неохоту или совсем отказался идти, теперь уже не помним этого. Дядя не выносил каких бы то ни было принудительных мер и сам пошел за той вещью, выразив только всем своим видом неудовольствие, доставляемое ему таким поведением.

Когда позже, вечером, мальчик предложил дяде заняться

обычной игрой, тот холодно отклонил это предложение, выражая свою холодность в той именно мере, в какой она была естественным образом возбуждена в нем. Тем самым он дал мальчику почувствовать неизбежные последствия его поведения.

На следующее утро, в обычный час вставания, знакомый наш услыхал за дверью чей-то голос. Вошел его племянник с горячей водой. Он обвел глазами комнату, чтобы посмотреть, что еще он может сделать. «Ах, да! – воскликнул мальчик, – вам нужны сапоги», – и с этими словами бросился за ними вниз. Этим и другими способами он выказывал истинное раскаяние в своих проступках.

За услугу, в которой он отказал, он хотел заплатить необычными услугами. Его лучшие чувства оказали действительную победу над низшими и благодаря этой победе окрепли. И узнав, что значит лишиться дружбы, он теперь, когда ее снова приобрел, стал еще больше ценить это чувство.

Господин этот теперь сам сделался отцом; он держится той же системы и находит, что она вполне соответствует цели. Он ведет тесную дружбу со своими детьми. Они ждут с нетерпением вечера, так как по вечерам отец бывает дома; в особенности они любят воскресенье, потому что отец тогда целый день с ними.

Пользуясь их полным доверием и любовью, он находит, что для совершенного контроля над ними достаточно одного его одобрения или неодобрения.

Если по возвращении домой отец узнает, что кто-нибудь из мальчиков вел себя нехорошо, он начинает относиться к нему с той холодностью, которую естественным образом вызывает в нем поведение мальчика. И это наказание оказывается самым действенным.

Простое воздержание от обычных ласк является источником горького отчаяния и вызывает такие продолжительные слезы, какие не вызвать никакими колотушками. И страх перед этим чисто моральным наказанием не проходит, говорит он, даже в его отсутствие, так что в течение дня дети постоянно осведомляются у своей мамы, как они себя вели и даст ли она о них хороший отзыв.

Недавно старший сын, проворный пятилетний мальчуган, в один из свойственных здоровым детям припадков чисто животного увлечения наделал массу шалостей в отсутствие матери. Он вырезал у брата клок волос и поранил себя бритвой, которую достал из отцовского туалетного ящика.

Услыхав об этих приключениях по своем возвращении, отец не разговаривал с ним весь вечер и все следующее утро. Помимо испытанного в те минуты огорчения, эффект от этого получился

такой, что когда мать через несколько дней собралась куда-то уходить, мальчик стал умолять ее остаться дома. После расспросов оказалось, что он боится опять напроказить в ее отсутствие.

Мы привели эти факты прежде, чем ответить на вопрос, что делать в случае более важных проступков, с целью выяснить прежде всего, какие отношения могут и должны существовать между родителями и детьми, так как от существования этих отношений зависит успешное исправление более важных проступков. Из дальнейших предварительных замечаний следует упомянуть, что существование таких отношений является результатом защищаемой здесь системы.

Мы указали уже раньше, что заставляя ребенка просто только испытывать тяжелые последствия его же собственных дурных поступков, родители избегают антагонизма и не дают повода смотреть на себя как на врагов. Остается только доказать, что где этой системы строго придерживаются с самого начала, там развиваются отношения активной дружбы.

В настоящее время дети большей частью относятся к отцу с матерью как к дружелюбным врагам.

Так как детские впечатления неизбежно определяются характером обращения с ними и так как это обращение колеблется между подкупом и угрозами, между ласками и бранью, между кротостью и наказаниями, то у детей складываются противоречивые мнения относительно характера их родителей.

Мать думает обычно, что достаточно сказать ей своему маленькому сыну, что он лучший друг ее, и убежденная в том, что он должен верить ей, она заключает отсюда, что он ей непременно поверит.

«Все это делается для твоего блага, я лучше тебя знаю, что тебе нужно; ты мал и не понимаешь этого теперь, а когда вырастешь, то будешь благодарить меня за это». Эти и тому подобные уверения повторяются ежедневно. А между тем мальчик ежедневно подвергается прямым наказаниям. Ему ежеминутно запрещают делать то одно, то другое, делать то, что он желал бы сделать.

На словах он слышит, что его счастье ставится конечной целью, а поступки, сопровождающие эти слова, доставляют ему большее или меньшее огорчение. Он не в состоянии понять, что это за будущее, которое готовит ему мать, и каким образом такое обращение приведет его к счастливому будущему. Он судит по тем результатам, которые он испытывает, и находя, что в них нет ничего приятного, начинает скептически относиться к уверениям

своей матери в дружбе.

Да и не безрассудно ли ждать иного исхода? Разве ребенок не должен судить по очевидным для него данным? И разве эта очевидность не подтверждает его выводов?

Мать на его месте рассуждала бы точно так же. Если б кто-нибудь из ее знакомых постоянно шел наперекор ее желаниям, делал бы ей строгие выговоры, подвергал бы ее даже иногда настоящим наказаниям, она мало обращала бы внимания на уверения в заботах о ее благополучии, которыми сопровождались бы эти поступки. Почему же она полагает, что мальчик ее должен поступать иначе?

Заметим теперь, насколько иными получились бы результаты, если бы строго придерживались той системы, которую мы рекомендуем, и мать не только не брала на себя роли орудия наказания, но придерживалась бы роли друга, предостерегая мальчика от тех наказаний, которые может наложить на него природа.

Возьмем какой-нибудь случай, а чтобы он мог показать, каким образом такая система должна быть установлена с ранних пор, пусть этот случай будет самым простым.

Положим, ребенок, побуждаемый духом эксперимента (столь заметно выдающимся у детей, так как их приемы инстинктивно совпадают с индуктивным методом исследования), забавлялся бы тем, что жег на свечке бумагу и смотрел бы, как она горит.

Нерассудительная мать, каких много, желая предостеречь его от «беды» или из боязни, чтобы он не обжегся, велит ему перестать, в случае же неповиновения выхватывает у него бумагу.

Но если, на его счастье, мать окажется разумной, то она, зная, что интерес, с каким он следит за горящей бумагой, происходит из здоровой любознательности, и имея настолько сообразительности, чтобы предвидеть результаты вмешательства, – рассудит так:

«Если я запрещу это, я лишу его приобретения некоторого количества знаний. Правда, я спасу ребенка от ожога, но что ж из этого? Он наверно когда-нибудь обожжется, да это и необходимо для его же безопасности в жизни, чтобы он на опыте узнал свойства пламени.

Если я теперь не дам ему рискнуть, он, несомненно, подвергнет себя, быть может, еще большему риску в то время, когда некому будет предупредить его. Между тем, если что-нибудь случится теперь, я тут и могу спасти его от какой-нибудь беды.

Мало того, если я теперь прикажу ему перестать, я отниму у него занятие, само по себе совершенно безвредное и в сущности

поучительное и приятное. Он же будет смотреть на меня более или менее враждебно.

Ничего не зная о том страдании, от которого я хочу его избавить, он будет испытывать только терзание от запрещенного желания. Он не может не считать меня причиной этого неприятного чувства.

Желая спасти его от вреда, о котором он не имеет никакого представления и который, следовательно, не существует для него, я наношу ему вред, который он чувствует довольно живо. С его точки зрения я становлюсь орудием зла.

Я лучше сделаю, если просто предупрежу его об опасности и постараюсь не допустить большой беды».

Следуя такому решению, мать говорит ребенку: «Как бы ты себе не повредил этим».

Предположим теперь, что мальчик, упорствуя на своем, что очень вероятно, обожжет себе в конце концов руку. Что же выйдет?

Во-первых, он приобретет опыт, который должен во всяком случае приобрести, и для его блага – чем скорее, тем лучше.

Во-вторых, увидит, что мать, останавливая его и предупреждая, желала ему добра: он лишний раз убедится в ее положительном расположении к нему, в том, что можно полагаться на ее суждение, на доброту, что следует любить ее.

Разумеется, в тех случаях, когда ребенок рискует сломать ногу, руку или получить какое-нибудь иное серьезное повреждение, там требуются насильственные меры. Но оставив в стороне крайние случаи, в остальных, следуя этой системе, не надо оберегать ребенка от тех маленьких опасностей, которым он подвергается ежедневно. Надо только советами предупреждать его остерегаться их.

При такой системе у детей развивается привязанность, которая гораздо сильнее обычной. Если придерживаться системы естественных последствий, если не запрещать детям ни лазить, ни резвиться на прогулках, а дома предаваться таким экспериментам, которые могут даже нанести им вред, сдерживая их только и уговаривая более или менее серьезно, смотря по опасности, то доверие детей к родительской дружбе и руководству будет все больше усиливаться.

Придерживаясь такой системы, родители, как указано выше, не только могут избежать ненависти, которая сопряжена с наложением наказаний, но и такой ненависти, которая сопряжена с постоянными запрещениями.

При такой системе даже случаи, которые являются обыкновенно причиной ссоры и брани, обращаются в орудие

укрепления взаимной дружбы.

Вместо того, чтобы слышать на словах, которым противоречат поступки, что родители расположены к ним, дети убедятся в этом на деле путем ежедневного опыта. И, убедившись, приобретут такое доверие и привязанность, каких нельзя было бы достигнуть другим способом…

Александр Нилл
Саммерхилл – воспитание свободой [7]

Ответственность

Во многих семьях Я ребенка подавляется, потому что родители обращаются с ребенком, как с вечным младенцем. Мне приходилось видеть девочек 14 лет, которым родители не доверяли зажечь огонь. С самыми лучшими намерениями родители берегут детей от ответственности.

«Дорогой, ты должен взять свитер, я уверена, что будет дождь. Никогда не ходи около железнодорожных путей. Ты вымыл лицо?» Однажды в Саммерхилл поступила новая ученица. Ее мать сказала мне, что девочка – ужасная грязнуля, что ее по десять раз на день приходится отправлять умываться. С первого дня своего пребывания у нас девочка принимала душ каждое утро и ванну по крайней мере два раза в неделю. И руки, и лицо у нее всегда были чисто вымыты. Ее нечистоплотность дома – если только она не плод материнского воображения – была вызвана тем, что с ней обращались, как с ребенком.

Детям необходимо предоставлять почти неограниченную ответственность. Малыши, обучающиеся по системе Монтессори, переносят бачки, полные горячего супа. Один из наших самых младших учеников, семилетний мальчик, пользуется всеми разнообразными инструментами – сверлами, топорами, пилами, ножами – и у него пальцы бывают порезаны гораздо реже, чем у меня.

Не следует, однако, путать ответственность и долг. Чувство долга приобретается в жизни гораздо позднее, если приобретается вообще. Слово «долг» вызывает довольно много тяжелых ассоциаций. Я имею в виду, например, женщин, упустивших и жизнь, и любовь, потому что чувство долга заставило их остаться в семье, чтобы ухаживать за стареющими родителями. Я имею в виду супругов, которые давным-давно перестали любить друг друга, но продолжают несчастливо жить вместе из чувства долга. Множество детей в интернатах или летних лагерях ощущают свой долг писать домой как докуку, особенно если ребенок обязан отсылать письмо каждое воскресенье после обеда.

То, что ответственность измеряется возрастом, – заблуждение, и оно отдает жизнь нашего юношества в руки немощных стариков, которых мы называем государственными

деятелями, а лучше окрестить их деятелями застоя. Именно это заблуждение заставляет нас считать, что любой член семьи является защитником и руководителем для всех, кто младше его. Родителям нелегко осознать, что их шестилетний сын не настолько разумен, чтобы понимать логическое построение: «Ты старше, чем Томми, и в твоем возрасте уже следует знать, что ему нельзя разрешать выбегать на дорогу».

От ребенка не следует требовать, чтобы он брал на себя ответственность, к которой еще не готов, его нельзя обременять решениями, которые он еще не способен принимать. Ключевое слово здесь – здравый смысл.

У нас в Саммерхилле пятилетних малышей не спрашивают, надо ли устанавливать оградительную решетку на камин, мы не обсуждаем с шестилетним ребенком, можно ли ему идти гулять, если у него температура. Не спрашиваем мы и уставшего ребенка, не пойти ли ему спать, когда он переутомлен. Ведь никто не спрашивает у ребенка разрешения дать ему назначенное врачом лекарство, когда он болен.

Применение власти – необходимой власти – по отношению к ребенку никак не противоречит идее о том, что ребенку следует предоставить столько ответственности, сколько он способен принять в своем возрасте. Чтобы определить меру ответственности, которую допустимо предоставить ребенку, родителям надо прежде всего заглянуть себе в душу, разобраться со своими мотивами.

Например, родители, которые отказывают своим детям в праве самим выбирать себе одежду, обычно боятся, что ребенок захочет вещи, не соответствующие социальному статусу родителей.

Родители, подвергающие цензуре книги, фильмы и друзей своих детей, вообще говоря, пытаются насильно навязать детям свои представления о жизни, утверждая: им лучше знать, что подходит их детям, но на самом деле глубинный мотив, как правило, состоит в достижении абсолютной власти над детьми.

В общем и целом родителям следует возлагать на ребенка возможно большую ответственность, обеспечивая при этом должным образом его физическую безопасность. Только так можно развить у ребенка уверенность в себе.

Послушание и дисциплина

Возникает кощунственный вопрос: а почему, собственно, ребенок должен слушаться? Я на него отвечаю так: он должен слушаться, чтобы удовлетворить стремление взрослого к власти,

зачем бы еще?

Да нет, скажете вы, он ведь может промочить ноги, если не послушается указания надеть ботинки; он может свалиться со скалы, если не подчинится отцовскому окрику. Да, конечно, ребенок должен повиноваться, когда речь идет о жизни и смерти, но часто ли ребенка наказывают за непослушание именно в таких вопросах? Очень редко, если подобное вообще когда-нибудь случается. Обычно его хватают и обнимают с возгласами: «Миленький, слава богу, ты цел!», а наказывают ребенка, как правило, за непослушание в мелочах.

В принципе можно встретить семью, в которой послушания не требуют. Когда я говорю ребенку: «Возьми свои книжки и займись английским», он имеет право отказаться, если английский его не интересует. Неповиновение просто выражает его собственные желания, которые с очевидностью никак не нарушают еще чьи-нибудь интересы и даже не задевают их. Но когда я скажу: «Центральная часть огорода засеяна, никто не должен по ней бегать», все дети примут сказанное так же, как принимают команду Деррека: «Никто не должен брать мой мяч без спроса», потому что подчинение должно быть обоюдным. Время от времени в Саммерхилле случается неподчинение закону, утвержденному общим собранием школы. Тогда дети могут сами принять меры. Однако в целом Саммерхилл живет и развивается без всякого принуждения и подчинения. Каждый человек свободен делать то, что он хочет, пока он не нарушит свободу других. И это вполне достижимая цель в любом сообществе.

При саморегуляции в семье нет начальников. Это значит, что нет громкого голоса, объявляющего: «Я так сказал! Ты должен подчиняться». В реальной жизни начальники, конечно, есть. Их власть можно назвать заботой и ответственностью взрослых. Такая власть иногда требует подчинения, но в какие-то моменты подчиняется сама. Я вправе сказать дочери: «Ты не должна приносить глину и воду в нашу гостиную», и это не больше ее просьбы: «Выйди из моей комнаты, папа, я не хочу, чтобы ты сейчас был тут», – желание, которому я, конечно, подчиняюсь без звука.

Сродни наказанию и родительское требование, чтобы ребенок не откусывал больше того, что может прожевать. Я говорю об этом в буквальном смысле, потому что глаза ребенка часто голоднее желудка и им (глазам) надо столько еды, сколько он съесть не сможет. Неправильно заставлять ребенка доедать все, что попало к нему на тарелку. Быть хорошим родителем – значит уметь встать на место ребенка, понять его мотивы и возможности,

не испытывая при этом ни злости, ни обиды.

Мать одной из учениц написала мне, что хочет, чтобы дочь ее слушалась. Я же учу ее дочь слушаться себя самой. Мать считает ее непослушной, а я всегда нахожу ее послушной. Пять минут назад она приходила ко мне в комнату, чтобы поспорить о собаках и их дрессировке. «Вали отсюда, – сказал я, – я занят, пишу». Она ушла без всяких возражений.

Послушание должно быть естественной частью общения. У родителей нет права на безусловное послушание со стороны детей, оно приходит изнутри, а не налагается извне.

Дисциплина – средство достижения цели. Дисциплина в армии помогает быть эффективным во время боя. Такого рода дисциплина всегда подчиняет личность делу. В дисциплинированных странах жизнь стоит дешево.

Существует, однако, и другая дисциплина. В оркестре даже лучший скрипач подчиняется дирижеру, потому что он, так же как и дирижер, стремится к тому, чтобы вещь была хорошо исполнена. Рядовой, который вскакивает по команде, как правило, не особенно заботится об эффективности армии. Любая армия управляется в основном страхом, и солдат знает, что в случае неподчинения будет наказан. Школьная дисциплина может быть похожа на оркестровую, если учителя хороши, однако слишком часто это дисциплина армейского типа. Сказанное справедливо и для семьи. Счастливая семья похожа на оркестр и наслаждается тем же духом единой команды. Несчастливая семья подобна казарме, управляемой злобой и наказаниями.

Странная штука: семьи с дисциплиной в духе единой команды часто мирятся со школой, в которой царит армейская дисциплина. Например, с тем, что учителя в школе бьют тех самых мальчиков, на которых никогда не поднимают руку дома. Посетитель с какой-нибудь более древней и мудрой планеты счел бы родителей этой страны идиотами, если бы ему рассказали, что в некоторых начальных школах и по сей день малышей наказывают за ошибки в сложении или в орфографии. Когда гуманные родители протестуют против палочной дисциплины в школе и обращаются с исками в суд, закон в большинстве случаев принимает сторону наказывающего учителя.

Родители могли бы добиться отмены телесных наказаний хоть с завтрашнего дня, стоит только захотеть. По-видимому, большинство этого не хочет. Наша система устраивает родителей. Она дисциплинирует их мальчиков и девочек. Ненависть ребенка хитроумно направляется на наказывающего его учителя, а не на родителей, которые наняли его для этой грязной работы. Существующая система подходит родителям, которым самим

никогда не было позволено ни жить, ни любить. Их тоже делали рабами групповой дисциплины, и их убогие души не представляют себе свободы.

Конечно, в семье должна быть какая-то дисциплина. Говоря обобщенно, дисциплина, которая обеспечивает соблюдение личных прав каждого из членов семьи. Например, я не разрешаю своей дочери Зое играть с моей пишущей машинкой. Но в счастливой семье дисциплина такого рода обычно сама себя поддерживает. Жизнь подобной семьи – приятный компромисс интересов, а родители и дети – приятели, сотрудники.

В несчастливой семье дисциплина используется как орудие ненависти, а послушание становится добродетелью. Дети – это имущество, предметы собственности, и они должны делать честь своим хозяевам. Я знаю, что родители, которых больше всего беспокоит, научился ли Билли читать и писать, – это те, которые чувствуют себя неудачниками из-за недостатка образования.

Родители, верящие в строгую дисциплину, – это обычно те, которые сами себя не принимают. Записной гуляка с богатым запасом скабрезных анекдотов будет строго осуждать сына за разговоры об экскрементах. Мать-лгунья отшлепает ребенка за вранье. Я видел, как человек порол сына за курение, держа трубку во рту. Я слышал, как мужчина бил своего двенадцатилетнего сына со словами: «Я отучу тебя ругаться, маленький ублюдок». Я указал ему на это, и он ответил не моргнув глазом: «Когда я ругаюсь, это – другое, а он еще ребенок».

Строгая дисциплина в семье – это всегда проекция ненависти к себе. Взрослый хотел добиться совершенства в собственной жизни, потерпел неудачу, не сумел его достичь и теперь пытается найти его в своих детях. И все потому, что не умеет любить и боится удовольствий, как самого дьявола. Наверное, именно поэтому человек и изобрел дьявола – парня, которому все по плечу, который любит жизнь со всеми ее радостями, включая и секс. Цель совершенства – победа над дьяволом, и из этой цели выводятся и мистицизм, и иррационализм, и религия, и аскетизм. Отсюда же и умерщвление плоти путем истязания, сексуальное воздержание и импотенция.

Справедливо будет сказать, что целью строгой домашней дисциплины является кастрация в самом широком смысле – кастрация жизни как таковой. Никакой послушный ребенок никогда не сможет стать свободным мужчиной или женщиной. Ни один ребенок, которого наказывают за мастурбацию, никогда не сможет достичь полного сексуального удовлетворения.

Я сказал, что родитель хочет сделать своего ребенка тем, кем он сам хотел, но не сумел стать. Но надо добавить: всякий

подавленный в свое время родитель в то же время не хочет, чтобы его дитя получило от жизни больше, чем получил он. Родители, которые сами не живут полной жизнью, не позволят и детям быть живыми. И у такого родителя всегда есть преувеличенный страх перед будущим. Он надеется, что детей спасет дисциплина. Отсутствие уверенности в самом себе вынуждает его принимать идею бога, который может заставить человека быть хорошим и честным. Дисциплина, таким образом, ответвление религии.

Главная разница между Саммерхиллом и обычной школой состоит в том, что в Саммерхилле верят в личность ребенка. Мы знаем, что если Томми хочет стать врачом, он будет сам, по собственной воле заниматься, чтобы сдать вступительные экзамены. А школа, которая построена на жесткой дисциплине, уверена в том, что Томми, если его не бить, не давить на него или не заставлять заниматься в определенные часы, никогда не станет врачом.

Я уверен, что из школы дисциплину в большинстве случаев легче убрать, чем из семьи. В Саммерхилле, когда семилетний ребенок делается источником беспокойства для всех, свое неодобрение выражает сообщество. Поскольку социальное одобрение – это то, чего хочет каждый, ребенок сам научается вести себя хорошо, и никакой особенной внешней дисциплины не требуется.

В семье, где перемешано так много эмоциональных факторов и разных обстоятельств, все не так просто. Раздраженная мать семейства, занятая приготовлением обеда, не может выразить своему разбаловавшемуся ребенку общественное неодобрение. Не может этого сделать и усталый отец, когда обнаруживает свою свежезасаженную грядку затоптанной. Я хочу подчеркнуть: главное состоит в том, что в семье, где ребенок с самого начала растет в условиях саморегуляции, обычные требования дисциплины просто не возникают.

Несколько лет назад я ездил в гости к моему другу Вильгельму Райху в Майн. Его сыну Петеру исполнилось тогда 3 года. У самого крыльца было глубокое озеро. Райх и его жена просто сказали Петеру, что он не должен подходить к воде. Никогда не подвергавшийся злобной дрессировке и поэтому доверявший родителям Петер и не приближался к воде, а родители знали, что им не о чем беспокоиться. Те родители, которые устанавливают дисциплину в семье страхом и властью, живя на берегу такого озера, находились бы в постоянном напряжении. Дети обычно настолько привыкают к родительской лжи, что когда мать говорит: «Вода опасна», – они ей просто не верят. У них, наоборот, возникает желание пойти к воде.

Ребенок, которого заставляют подчиняться, будет выражать свою ненависть к власти, нарочно раздражая родителей. И правда, плохое поведение детей по большей части является наглядным доказательством неправильного обращения. Любой нормальный ребенок примет родительское поучение, если в семье есть любовь. Если же в семье живет ненависть, ребенок либо не слышит никаких аргументов, либо воспринимает все негативно: разрушает, лжет и дерзит.

Дети мудры. Они отвечают любовью на любовь и ненавистью на ненависть. Они с готовностью откликаются на дисциплину того типа, который присущ сплоченной команде. Я утверждаю, что человек по своей природе так же не плох, как не плохи по природе кролик или лев. Посадите собаку на цепь, и хорошая собака превратится в плохую. Приучите ребенка к строгой внешней дисциплине – и хороший общительный ребенок превратится в скверное, неискреннее, злое существо. Грустно говорить, но большинство людей уверены, что плохой мальчик – это тот, кто хочет быть плохим. Они полагают, что с помощью бога или большой палки можно вынудить ребенка принять решение быть хорошим, а если он откажется это сделать, тогда уж они позаботятся о том, чтобы он как следует пострадал за свое упрямство.

В некотором смысле в духе старой школы воплощено все то, за что ратует дисциплина. Недавно директор одной большой мужской школы, когда я спросил его, какие у него мальчики, ответил: «Такие, что выходят из школы и без идей, и без идеалов. Они станут пушечным мясом в любой войне, ни разу не остановившись, чтобы подумать, из-за чего идет эта война и почему они принимают в ней участие».

За последние почти 60 лет я ни разу не ударил ребенка. Но, будучи молодым учителем, я с легкостью использовал ремень, ни разу не остановившись, чтобы подумать. Теперь я никогда не бью детей: я осознал опасности битья и полностью отдаю себе отчет в том, что за ним всегда скрывается ненависть.

В Саммерхилле с детьми обращаются, как с равными. В общем и целом мы уважаем личность и индивидуальность ребенка так же, как мы уважали бы личность и индивидуальность взрослого, зная, однако, что ребенок отличается от взрослого. Мы, взрослые, не требуем, чтобы взрослый дядя Билл доел все со своей тарелки, если ему, скажем, не нравится морковь, или чтобы отец обязательно вымыл руки. Постоянно поправляя детей, мы заставляем их чувствовать свою неполноценность, оскорбляем их естественное достоинство. Все это вопрос о соотношении ценностей. Ради бога, ну что, в самом деле, случится, если Томми

сядет за стол с невымытыми руками?

Дети, воспитанные в духе неправильной дисциплины, проживают большую ложь длиною в жизнь. Они никогда не решаются быть самими собой, делаются рабами установленных кем-то бессмысленных обычаев и манер, без вопросов принимают свой глупый воскресный наряд, потому что душа дисциплины – это страх проверки. Наказание со стороны товарищей по играм не вызывает страха, но когда наказывает взрослый, страх приходит автоматически, поскольку взрослый – большой, сильный и внушающий страх, и, что важнее всего, он – символ родителя, которого ребенок боится.

На протяжении почти 40 лет я наблюдал, как злобные, нахальные, полные ненависти дети вступают в свободную атмосферу Саммерхилла. В каждом случае перемены происходили постепенно. Со временем эти испорченные дети стали счастливыми, общительными и дружелюбными.

Будущее человечества принадлежит молодым родителям. Если они произволом, властностью разрушат жизненные силы в своих детях, то преступления, войны и нищета никогда не исчезнут. Если они пойдут по стопам своих строгих родителей, они утратят любовь собственных детей, потому что никто не может любить то, чего боится.

Невроз начинается с родительского насаждения дисциплины, которое прямо противоположно родительской любви. Человечество не может быть добрым, если подходить к нему с ненавистью, наказанием и подавлением. Единственно возможный путь – это путь любви.

Сама атмосфера любви без всякого принуждения со стороны родителей способна снять многие проблемы детства. Я хочу, чтобы родители это поняли. Если их дети растут в семье, где царит атмосфера любви и приятия, никогда не возникнут злобность, ненависть и страсть к разрушению.

Поощрения и наказания

Обычай вознаграждать ребенка таит в себе меньшую опасность, чем привычка его наказывать, но этот обычай тоже подрывает нравственность ребенка, хотя и более тонким образом. Награды не только не нужны – они приносят вред. Награждать ребенка за что-то им сделанное равносильно признанию, что само по себе это дело не стоило того, чтобы им заниматься.

Ни один художник никогда не работает только за денежное вознаграждение, не меньшей наградой служит для него радость созидания. Кроме того, награды поддерживают самые скверные

черты соревновательной системы. Сделать что-то лучше, чем кто-то другой, – скверная цель.

Раздача наград плохо психологически влияет на детей, поскольку порождает зависть. Нелюбовь мальчика к младшему брату часто начинается с материнской реплики: «Твой маленький братик делает это лучше, чем ты». Для ребенка такое материнское высказывание есть награда, выданная его брату за то, что тот лучше его.

Опасность как поощрений, так и наказаний становится понятной, если рассмотреть, как формируется естественный интерес ребенка к чему-либо. И награды, и наказания направлены на то, чтобы заставить ребенка чем-то интересоваться. Но подлинный интерес – это жизненная сила всей личности, и он абсолютно спонтанен. Принудить можно к вниманию, потому что внимание – произвольный акт. Ребенок, интересующийся только пиратами, способен проявить внимание к рисунку на доске. Заставить ребенка проявлять внимание можно, заставить его проявлять интерес – нет. Никто не заставит меня заинтересоваться, скажем, коллекционированием марок; я сам не в силах заинтересовать себя марками. Тем не менее награды и наказания как раз призваны заставить проявлять интерес.

У меня большой огород. Несколько мальчишек и девчонок могли бы оказать мне немалую помощь в сезон прополки. Вполне можно было бы приказать им помочь мне в этой работе, но у этих детей 8–10 лет не сформировалось никакого собственного представления о необходимости прополки, они не имеют к этому никакого интереса.

Я однажды подошел к группе маленьких ребят и спросил: «Кто-нибудь хочет помочь мне с прополкой?» Все отказались. Я поинтересовался – почему? Раздались ответы: «Скучно. Пусть себе растут. У меня кроссворд. Ненавижу работать в огороде».

Я, между прочим, тоже нахожу прополку скучной, мне тоже нравится решать кроссворды, и, если быть совсем справедливым к этим малышам, ну, действительно: какое им дело до прополки? Это мой огород, это я испытываю гордость при виде пробивающихся из почвы ростков. Это я экономлю деньги на счетах за овощи. Короче говоря, огород затрагивает мои эгоистические интересы, я не могу принудительно заинтересовать им детей. Единственно возможным для меня способом было бы нанимать их на работу с почасовой оплатой. Тогда они и я были бы совершенно на равных: я заинтересован в обработке моего огорода, а они – в небольшом приработке.

Интерес в своей основе всегда эгоистичен. Мод, 14 лет, часто помогает мне в саду, хотя и заявляет, что ненавидит работу в

огороде. Но она не ненавидит меня. Она занимается прополкой, поскольку хочет побыть со мной. То есть прополка в это время служит ее интересам.

Когда Деррек, который тоже не любит прополку, вызывается помочь мне, я знаю, что он собирается снова попробовать выпросить мой перочинный нож, которого он давно домогается, и его единственный интерес состоит именно в этом.

Вознаграждением в большинстве случаев должно быть чисто субъективное удовлетворение от выполненной работы. Тут на ум приходят разные неблагодарные занятия, которые существуют в мире: добыча угля, наворачивание шайбы номер 51 на болт номер 51, копание канав, складывание цифр. Мир полон занятий, которые не вызывают никакого интереса и не приносят ни малейшего удовольствия. Похоже, мы пытаемся приспособить наши школы к той скуке, которой наполнена жизнь. Заставляя учеников заниматься предметами, заведомо неинтересными им, мы, по сути дела, приучаем детей выполнять работу, от которой они не будут получать удовольствия.

Если Мэри учится читать или считать, это должно происходить вследствие ее интереса, а не потому, что за хорошие оценки она получит новый велосипед, и не ради маминого удовольствия.

Одна мать сказала сыну, что если он перестанет сосать большой палец, она подарит ему радиоприемник. Как это несправедливо – создавать такой конфликт у ребенка! Сосание пальца – бессознательное действие, не контролируемое волей. Ребенок может мужественно предпринять усилие, чтобы избавиться от этого, но, так же как и привычный мастурбатор, он снова и снова будет терпеть неудачу, тем самым все увеличивая тяжесть вины и несчастья.

Родительский страх перед будущим становится опасен, когда находит выражение в предложениях, похожих на подкуп: «Когда ты научишься читать, мой дорогой, папочка купит тебе самокат». Этот путь ведет к тому, чтобы ребенок научился с готовностью принимать нашу жадную, ищущую только выгоды цивилизацию. Я рад сообщить, что не раз видел детей, предпочитавших неграмотность сверкающему новому велосипеду.

Другим вариантом этой формы подкупа являются высказывания, обращенные к чувствам ребенка: «Мама почувствует себя очень несчастной, если ты все время будешь последним в классе». Обе эти формы подкупа игнорируют природные интересы ребенка.

Не менее резкое отношение вызывают у меня и попытки заставить детей делать нашу работу. Если мы хотим, чтобы

ребенок работал на нас, то должны платить ему в соответствии с его способностями. Никто из детей не пожелает таскать для меня кирпичи просто потому, что я решил перестроить разрушенную стену. Но если я предложу по три пенса за тачку, любой мальчик охотно мне поможет, потому что в этом случае я учитываю его собственный интерес. Однако мне не нравится, когда ребенка заставляют выполнять какую-нибудь нудную работу ради так необходимых ему карманных денег. Родители должны давать, не ожидая и не требуя ничего взамен.

Наказание не бывает справедливым, потому что никакой человек не может быть справедливым. Справедливость предполагает полное понимание другого человека, судьи же отнюдь не более нравственны и свободны от предрассудков, чем уборщики мусора. Если судья – убежденный консерватор и милитарист, ему очень трудно быть справедливым к антимилитаристу, арестованному за крики: «Долой армию!» <…>

Мы не можем быть справедливыми просто потому, что не знаем себя и не признаем наших собственных подавленных стремлений. Это трагически несправедливо по отношению к детям. Взрослый в процессе воспитания ребенка никогда не сможет подняться над собственными комплексами. Если мы сами связаны нашими подавленными страхами, то не можем сделать наших детей свободными. Мы нагружаем детей собственными комплексами и не можем поступать иначе.

Если мы постараемся понять себя, нам станет трудно наказывать ребенка, поскольку ясно, что мы пытаемся выместить на нем злость, относящуюся к чему-то другому. Давным-давно я колотил учеников всякий раз, когда бывал в скверном настроении – то инспектор пришел, то я поссорился с приятелем. Любой повод годился, и я срывал злость на учениках, вместо того чтобы попробовать понять себя, осознать, почему я сержусь на самом деле. Теперь я на собственном опыте убедился, что в наказаниях нет необходимости. Я никогда не наказываю детей, у меня даже не возникает подобного намерения.

Недавно я сказал одному новому ученику, мальчику, который вел себя вызывающе: «Ты выделываешь все эти дурацкие трюки просто для того, чтобы вынудить меня ударить тебя, потому что всю твою жизнь тебя постоянно лупили. Но зря теряешь время, я не стану тебя наказывать, что бы ты ни сделал». И он перестал крушить все вокруг себя – ему больше не надо было испытывать ненависть.

Наказание всегда представляет собой акт ненависти. В акте наказания учитель или родитель ненавидит ребенка – и ребенок

понимает это. Явное раскаяние или нежная любовь, которую проявляет к родителю отшлепанный ребенок, – не настоящие. Что действительно чувствует побитый ребенок, так это ненависть, которую он должен скрывать, чтобы не испытывать чувства вины, потому что ребенок, которого бьют, мечтает в этот момент, например, вот о чем: «Я хочу, чтобы мой отец упал и умер». Подобная фантазия немедленно вызывает чувство вины – я хотел, чтобы мой отец умер, какой же я злодей! И раскаяние приводит ребенка на колени отца в кажущейся нежности, но под ней уже поселилась ненависть, которая никуда не исчезает.

Что еще хуже, наказание всегда замыкает порочный круг. Битье – вымещенная ненависть, и каждая новая порка вызывает в ребенке все больше и больше ненависти. Нарастающая в нем ненависть выражается во все худшем поведении, за которое его еще больше бьют. Повторные порки приносят дополнительные дивиденды ненависти в ребенке. В результате возникает наглый маленький ненавистник со страстью к разрушению и плохими манерами, для которого наказания настолько вошли в привычку, что он безобразничает уже лишь для того, чтобы вызвать хоть какой-то эмоциональный отклик со стороны родителей, поскольку когда нет любви, годится даже исполненный ненависти эмоциональный отклик. И снова ребенка бьют, и он раскаивается, и на следующее утро он заново начинает прежний цикл.

Насколько мне довелось наблюдать, саморегулирующийся ребенок не нуждается в наказаниях и не проходит через этот ненавистнический цикл. Его никогда не наказывают, и у него нет нужды вести себя скверно. Ему не нужны ложь и разрушение вещей. Его тело никогда не называли развратным или грязным, у него не было необходимости восставать против власти родителей или бояться их. Вспышки раздражения у него, безусловно, бывают, но они кратковременны и не ведут к неврозам.

Конечно, решить, что является наказанием, а что – нет, вовсе не так легко. Однажды один ученик позаимствовал мою лучшую пилу. На следующее утро я нашел ее – она валялась под дождем. Я сказал мальчику, что больше никогда не дам ему свою пилу. Это не было наказанием, потому что наказание всегда предполагает вовлечение нравственного аспекта. Оставить пилу под дождем означает причинить ущерб пиле, но это не безнравственный поступок. Для ребенка важно узнать, что нельзя одолжить у кого-нибудь инструменты и испортить их и вообще наносить ущерб чужой собственности или личности. Потому что позволить ребенку делать то, что он хочет, и так, как он хочет, за счет другого – очень скверно для ребенка, это портит его. А испорченный ребенок и есть плохой гражданин.

Некоторое время тому назад к нам пришел маленький мальчик из школы, где он всех измучил, швыряя вещи и угрожая убить. Он попробовал ту же игру и со мной. Я быстро догадался, что он нарочно впадал в ярость, чтобы всех пугать и таким образом обращать на себя внимание.

Однажды, зайдя в игровую комнату, я обнаружил, что все дети сбились в кучу в одном углу. В другом конце комнаты стоял маленький террорист с молотком в руке. Он грозился ударить всякого, кто подойдет к нему.

– Кончай это, малыш, – сказал я резко, – мы тебя не боимся. – Он уронил молоток и бросился на меня. Он укусил меня и ударил.

– Каждый раз, когда ты ударишь или укусишь меня, – произнес я спокойно, – я ударю тебя в ответ.

Я его не наказывал. Он очень быстро прекратил схватку и бросился вон из комнаты.

Это не было наказанием. Это был необходимый урок: он узнал, что человек не может бесконечно приносить вред другим ради собственного удовольствия.

В большинстве семей наказывают за непослушание. В школах тоже непослушание и дерзость рассматриваются как тяжкие преступления. Когда я был молодым учителем и имел привычку бить детей, как это позволено учителям в Великобритании, я всегда больше всего сердился на тех мальчиков, которые меня не слушались. Мое маленькое достоинство чувствовало себя оскорбленным. Я ведь был оловянным божком класса, так же как папа – оловянный божок в семье. Наказывать за непослушание – значит идентифицировать себя со Всемогущим: ты не должен иметь других богов! <…>

Однажды врач из одного большого города сказал мне: «Директор одной из наших школ – настоящий зверь, он жестоко избивает детей. Ко мне часто приводят детей, доведенных им до нервного срыва, но я ничего не могу сделать, на его стороне закон и общественное мнение».

Не так давно газеты рассказывали о судебном деле, в котором судья сказал двум грешным братьям, что если бы их почаще пороли, они бы никогда не появились в суде. Как показали свидетели, отец избивал мальчиков почти каждый вечер.

Вред Соломоновой теории розог перевешивает добро всех его притч. Ни один человек, сколько-нибудь способный заглянуть себе в душу, не стал бы бить ребенка, он не мог бы даже захотеть ударить его.

Повторюсь: удар порождает в ребенке страх только в том случае, если удар связан с моральной идеей, с идеей зла. Если бы

мальчишка на улице сбил с меня шляпу комком глины, а я поймал бы его и дал затрещину, мальчик посчитал бы мою реакцию совершенно естественной, его душе не было нанесено никакого вреда. Но если бы я отправился к директору его школы и потребовал наказать преступника, страх, связанный с этим наказанием, очень повредил бы ребенку. Дело сразу превратилось бы в вопрос нравственности и наказания. Ребенок чувствовал бы, вероятно, что совершил преступление.

Легко представить себе эту сцену! Я топчусь там со своей заляпанной шляпой. Директор сидит и сверлит мальчика зловещим взглядом. Мальчик стоит с опущенной головой. Он сокрушен достоинством обвинителей. Погнавшись за ним на улице, я был бы ему ровней. После того как с меня сбили шляпу, у меня уже нет достоинства, я просто еще какой-то мужик, а мальчишка получил бы необходимый жизненный урок: если ты ударишь кого-то, он разозлится и даст тебе сдачи.

Наказание не имеет ничего общего с горячим нравом, оно холодно и беспристрастно. Наказание высоконравственно. Наказание объявляет, что оно совершается ради самого преступника. (В случае смертной казни оно совершается для блага общества.) Наказание – акт, в котором человек отождествляет себя с богом и вершит нравственный суд.

Многие родители живут в соответствии с представлением, что раз бог награждает и наказывает, то и они должны награждать и наказывать своих детей. Эти родители честно пытаются быть справедливыми, и часто им удается убедить себя, что они наказывают ребенка для его же блага. Мне это больнее, чем тебе, – это не столько ложь, сколько благочестивый самообман.

Следует помнить, что религия и мораль делают наказание в каком-то смысле привлекательным институтом, потому что оно облегчает совесть. «Я расплатился», – говорит грешник.

Когда после моих лекций наступает время задавать вопросы, часто встает какой-нибудь приверженец старых порядков и говорит: «Мой отец все время колотил меня туфлей, и я об этом не жалею, сэр. Я бы никогда не стал тем, что я есть сегодня, если бы меня не били». Мне всегда не хватает смелости спросить: «Ну, и чем же вы стали?»

Говорить, что наказание не всегда вызывает психические травмы, значит уходить от вопроса, потому что мы не знаем, какую реакцию вызовет наказание у человека в его более поздние годы. Многие эксгибиционисты, задержанные за бесстыдный самопоказ, – жертвы раннего наказания за детские сексуальные привычки.

Если бы наказание хоть когда-нибудь приводило к успеху, тогда имели бы право на существование хоть какие-то аргументы в его пользу. А вот то, что оно способно раздавить человека страхом, – правда, об этом вам расскажет любой служивший в армии. Если родителя радует, что дух ребенка полностью сломлен страхом, для такого родителя, конечно, наказание приводит к успеху.

Никто не знает, сколько детей, подвергавшихся телесным наказаниям, остаются сломленными духом и кастрированными для жизни, а сколько восстают и становятся еще более антиобщественными. За 50 лет моего преподавания в школах я ни разу не слышал, чтобы кто-нибудь из родителей сказал: «Я побил моего ребенка, и теперь это хороший мальчик». Наоборот, сотни раз приходилось мне выслушивать одну и ту же печальную историю: «Я и бил его, и разговаривал с ним, и во всем ему помогал, а он становится все хуже и хуже».

Ребенок, которого наказывают, действительно становится хуже и хуже. Но, что еще хуже, из него вырастает отец или мать, которые наказывают своих детей, и цикл ненависти снова растягивается на долгие годы.

Я часто спрашиваю себя: «Как это может быть, чтобы родители, которые сами – добрые люди, мирились с жестокими школами для своих детей?» Эти родители, вероятно, озабочены в первую очередь хорошим образованием для своих детей. Но они не понимают, что хотя наказывающий учитель и может вызвать у ребенка интерес, но интерес, возникающий в результате принуждения, – интерес к наказанию, а не к арифметическим примерам на доске. Дело в том, что большинство лучших учащихся в наших школах и колледжах позднее превратятся в посредственности. Интерес к успешной учебе был по большей части вызван давлением родителей, а существо дела их мало интересовало.

Страх перед учителями и перед наказаниями не может не сказаться на отношениях между родителями и ребенком, потому что символически всякий взрослый для ребенка – это отец или мать, и каждый раз, когда учитель наказывает ребенка, он усиливает его страх и ненависть к тем взрослым, которых символизирует, т. е. к отцу или матери. Ужасно, если вдуматься. Дети, как правило, не осознают это чувство, но я однажды слышал, как тринадцатилетний мальчик говорил: «Директор в моей последней школе часто бил меня, и я не могу понять, почему папа и мама держали меня там. Они знали, что он – жестокая скотина, но ничего не делали».

Наказание в форме нотации еще более опаснее, чем порка.

Как ужасны бывают такие нотации! «Неужели ты не знал, что поступаешь неправильно?!» Всхлипывающий кивок. «Скажи, что ты сожалеешь о содеянном». Эта форма наказаний не имеет себе равных в качестве тренировки для ханжей и лицемеров. Хуже может быть только вознесение молитв за заблудшую душу ребенка в его присутствии. Последнее вообще непростительно, потому что призвано возбудить в ребенке глубокое чувство вины.

Еще один тип наказания – не физический, но не менее опасный для развития ребенка – постоянные одергивания. Сколько раз приходилось мне слышать, как мать целый день «квохчет» над десятилетней дочерью: «Не ходи по солнцу, дорогая… Дорогая, пожалуйста, держись подальше от этих перил… Нет, любимая, ты не пойдешь сегодня в бассейн, ты можешь ужасно простудиться!» Постоянные придирки, безусловно, не являются знаком любви, они – знак материнского страха, скрывающего бессознательную ненависть.

Мне хотелось бы, чтобы защитники наказаний посмотрели и осмыслили восхитительный французский фильм, рассказывающий историю жизни плута. Когда он был мальчиком, его наказали за какой-то проступок, запретив участвовать в воскресном ужине, который, как впоследствии оказалось, состоял из ядовитых грибов. Позднее, когда он наблюдал, как выносили из дома гробы с телами членов его семьи, он решил, что быть хорошим нет никакого смысла. Безнравственная история с моралью, которую большинство сторонников наказания не могут разглядеть.

Чему учит школа

Генрих Шаррельман
Трудовая школа [8]

Что такое «трудовая школа»

Относительно понятия «трудовая школа» и сейчас еще мнения сильно расходятся. Наше время, по-видимому, еще не в состоянии выразить сущность трудовой школы сжатой, ясной формулой. Может быть, действительно, выражение «трудовая школа» выбрано неудачно. Возможно! Может быть, так же не подходяще и понятие «учебная школа». В трудовой школе также должно и нужно учиться. Я понимаю под трудовой школой такую реформу школы:

1) где учитель образует вместе со своими учениками самое интимное сообщество, основанное на взаимном доверии и понимании;

2) где в общей работе (согласно большинству детских голосов при содействии учителя) стремятся к разрешению самостоятельно избранных целей самостоятельно избранными путями;

3) где важнейшими задачами учителя являются возбуждение, установление и постоянное объединение рассеянных сил детей на общих задачах;

4) где живой интерес детей является исходной точкой всех педагогических и дидактических мер;

5) где в первую очередь ставятся задачи творческим силам ребенка, благодаря чему косвенным путем одновременно развиваются и все другие его силы;

6) где важнейшей формой учения является свободный и непринужденный разговор, который, как это бывает в беседе между образованными людьми, допускает всякие замечания и по достоинству оценивает всякие ценные сообщения;

7) где конечные дидактические и нравственные цели находятся в руках учителя и являются его частным делом, о котором он обязан отдавать отчет только родительским организациям, но которое тщательно скрывается перед детьми;

8) где, однако, ребенок уверен в том, что все нити преподавания в его собственных руках;

9) где все наказания и запрещения учителя заменяются законами, самостоятельно изданными и имеющими силу в пределах классного обихода;

10) где, согласуясь с индуктивным методом детского мышления и ощущения, учитель стремится устранить всякие

обобщения, общие понятия и абстракции с целью предохранить детей от слишком ранних обобщений и вместо этого расширять и углублять наглядную основу детского миропознания;

11) где обычно школьные предметы все больше и больше растворяются в целостном преподавании;

12) где всякая ручная деятельность играет роль только постольку, поскольку она необходима и полезна для углубления и разрешения духовных вопросов;

13) где ученики получают разумное воспитание для пользования средствами нашей культуры;

14) где эпизодическое преподавание играет гораздо большую роль, чем всякое систематическое преподавание.

И другое в том же роде.

Этот ряд признаков будущей трудовой школы, естественно, не должен быть исчерпывающим, да он и не может быть таковым, так как весь вопрос еще на ходу и так как педагогические цели изменяются, смотря по тому времени, которое могло бы их осуществить.

Но, мне кажется, будет разумнее и полезнее обсудить поставленные здесь отдельные цели, нежели отвлеченно и ненаучно вести дискуссию по проблеме трудовой школы в ее целом. […]

Систематическое преподавание и преподавание эпизодическое

Преподавание ведется или так, что темы следуют друг за другом с систематической последовательностью, или для просвещения учеников выхватывается более или менее случайный эпизод. Найти третий способ преподавания можно было бы в крайнем случае, только соединив систематическое и эпизодическое преподавание.

Что планомерное или систематическое преподавание имеет свои преимущества, едва ли будет оспариваться кем-либо. В его пользу издавна приводится многое: оно вносит порядок в приобретаемые знания, облегчает ученику обзор, придает знаниям законченность и осуществляет последовательное проведение требований – от легкого к трудному, от простого к сложному, от близкого к далекому.

Быть может, ряд его преимуществ можно продолжить и далее.

Его противоположностью является эпизодическое преподавание. Также и в его пользу можно сказать много лестного: оно всегда начинается в надлежащий момент, оно коренится в интересе ребенка, оно предлагает знание тогда, когда

ребенок сам к нему стремится, оно сохраняет связь между жизнью и школой, лишь оно устанавливает настоящее «переживание» изучаемого, оно более связывается с уже существующими взглядами ребенка, оно естественнее для ребенка.

Беспристрастный читатель, тщательно продумав приведенные здесь преимущества обоих методов, должен будет признать, что все хорошие стороны систематического преподавания или второстепенные или не выдерживают критики, или в конце концов могут быть причислены также и к преимуществам эпизодического преподавания.

Иначе обстоит дело с преимуществами, приводимыми в пользу эпизодического преподавания. Их отнюдь нельзя отнести к преимуществам и систематического преподавания. Таким образом возникает серьезный вопрос: не может ли наибольшую пользу дать соединение обоих методов? На этот вопрос можно дать, недолго думая, утвердительный ответ, если первое место предоставить эпизодическому преподаванию Систематическое преподавание должно вступить в свои права только тогда, когда ему в широком масштабе предшествовало эпизодическое преподавание, исходящее или из случайно представившихся поводов, или из вопросов самого ребенка, или из художественных точек зрения.

Необходимо приобрести бесконечный ряд *знаний,* прежде чем приступить к их *обзору*. Прежде чем изучать историю литературы, надо познакомиться с литературой.

В конце концов ведь и ребенок стремится к обзору своих знаний, но этот созданный самим ребенком обзор только в очень зрелом возрасте будет походить на царящий еще повсюду в нашей нынешней школе обзор, выработанный согласно научным точкам зрения и применяемый с самых первых классов. Исходя *от себя,* ребенок приходит к гораздо более оригинальным зачаткам системы.

Но кто побуждает класс, в котором проснулось стремление к обзору приобретенных знаний, вырабатывать желаемый обзор самостоятельно, тот из систематического преподавания снова создает новую частицу эпизодического преподавания.

Всякое первоначальное преподавание, получаемое ребенком в дошкольном возрасте, является эпизодическим. Все, что рассказывают отец и мать, что он слышит и видит на улице, что вообще жизнь дает каждому, – все это всегда эпизодическое преподавание.

Но потом выступает школа и желает действовать «планомерно». Именно планомерное и является существенным признаком школьного преподавания. Не желают предоставить

жизни или случаю, чему и как должен учиться ребенок, потому что не умеют оценить значение эпизодического преподавания и не обладают художественными дарованиями, необходимыми для ведения такого преподавания. Каждая дисциплина кладет в основу распределения материала научную систему. Всякое свободное распределение материала кажется дилетантским или даже непедагогичным. Таким образом, подбор материалов и метод являются еще и сейчас альфой и омегой всякой государственной педагогики.

О том, что систематическое преподавание постоянно составляет счета, так сказать, без хозяина, т. е. без ребенка, и поэтому в большинстве случаев переносится последним только с протестом в душе и, следовательно, является бесплодной растратой сил, упоминают лишь мимоходом.

В заключение остается еще обсудить вопрос, возможно ли и целесообразно ли введение в нашей школе эпизодического преподавания. Отвечая на этот вопрос, мы должны, конечно, оставить в стороне педагогическую романтику.

Что касается возможности, то она существует повсюду, где учителю разрешается трактовать предписанные учебные темы в каком угодно порядке и входить в ежедневные переживания и случайности в жизни ребенка. В этом требовании нет ничего необычного, и оно уже выдвигалось педагогами, не считавшими в других отношениях для себя возможным перейти на сторону эпизодического преподавания.

Целесообразно ли предоставить эпизодическому преподаванию существенную роль в школьной работе? Я думаю, что такая целесообразность вытекает прямо из вышеприведенных доводов. Но введение эпизодического преподавания в нашей школе предполагает:

1) непринужденное свободное общение между учителями и учениками. Учитель должен быть для ребенка не авторитетом, но добрым товарищем его, разделяющим с ним все заботы и горести;

2) интерес со стороны учителя ко всему, что возбуждает интерес в ребенке;

3) точное знание детского кругозора;

4) уменье, исходя из случайного, переходить к предуказанной области знаний (непринудительное введение!);

5) уменье находить переход от данного материала к любому иному (непринужденный переход!);

6) уменье побуждать класс к постоянной совместной духовной работе (непринужденная общая совместная работа!), возможной, в свою очередь, только тогда, если учитель позволяет классу ставить ему во всякое время беспрепятственно вопросы и

делать свои замечания;

7) уменье быстро и правильно оценивать все такие замечания детей в смысле их значения для дальнейшего хода преподавания и уменье использовать их (непринужденная конструкция урока!).

Поучающее эпизодическое преподавание

Никакой учебный план не заставляет меня более навязывать моим ученикам неподходящий материал, никакое расписание уроков не предписывает мне, что я должен или не должен делать в тот или иной час. Пользуясь полной свободой, основывающейся только единственно на живом интересе доверенных мне детей, я могу из золотой сокровищницы мира давать им именно то, что мне желательно и сколько мне желательно. Разве это не является идеалом? – Понятно, не всем так хорошо! А как же мы, чиновники! – слышу я крики. Да, вы и дальше терпеливо страдайте в оковах, скованных для вас вашим бюрократическим начальством. Но зачем же вы выносите невыносимое положение? Почему вы не протестуете все снова и снова? Поднимите в специальной и ежедневной прессе шум, все настойчивее требуйте свободы преподавания так, чтобы ваш крик проник, наконец, в самые глухие уши и в самые крепколобые головы. Станьте выше всей этой армии мелких предписаний, все равно не достигающих цели. И – положа руку на сердце – я действительно не знаю другого выхода, кроме следующего: следуйте своей педагогической совести по крайней мере хоть на тех уроках, на которых не присутствует ревизор. Ведь – слава Богу! – не на всех же уроках могут производиться ревизии.

Я отлично знаю, что такое рассуждение безнравственно, и не один филистер, прочтя его, возмутится «таким явно низким в нравственном отношении душевным уровнем», но бывают случаи, когда мораль должна приспособляться к жизни, хотя в большинстве случаев (и с большим правом!) бывает как раз наоборот.

Нынче утром в мое преподавание внезапно врываются два столяра, втаскивающие в класс с шумом и грохотом тяжелый новый книжный шкаф из красного дерева. Этот ворвавшийся кусок жизни сразу взял на себя продолжение моего преподавания. Никто из детей не остался на месте. С широко раскрытыми глазами следят они за развертывающимися перед ними событиями. Они с жадностью рассматривают ящик с инструментами, носильные ремни столяров, каждое их движение, вслушиваются в каждое их слово.

Почему вы не перевернули шкафа, когда он не входил в

дверь? Почему вы его так тихо ставите на место? Разве он не может ничего выдержать? Почему спереди стекло? Что такое в бутылке? Что делается с этим, а с этим, а с тем? Смеясь над любознательностью детей, столяр пытается дать им ответ, часто употребляя специальные выражения, вызывающие поток новых вопросов.

Затем столяры уходят. Шкаф без конца ощупывается детьми. Осматривают и ощупывают положительно все: и безукоризненную политуру, и верхние украшения, и новый ключ, и передвижные борты. Особенный интерес возбуждает в конце концов чистенький блестящий медный замок. Каждый пытается открыть и закрыть шкаф. И вновь начинаются вопросы. Почему ключ внутри пустой? Почему на его бородке зубцы? Почему вообще можно ключом запирать? Тут начинается изучение. Из мастерской приносится старый замок, его открывают и рассматривают. Ага, как просто! Но все-таки хорошая вещь! И кто это придумал замок? Сколько неприятностей должен был на опыте претерпеть человек, прежде чем ему пришло в голову запирать дверь на задвижку или замок? От простого засова до сложнейшего замка на денежном шкафу, который может отпереть только посвященный в его секрет, вот бесконечно длинный путь размышлений и улучшений. Мы пытаемся сообща установить по крайней мере важнейшие этапы этого эволюционного пути. Как можно было бы сделать этот открытый замок еще более надежным? Как сделать так, чтобы закрытая дверь дома не могла быть отперта снаружи? От одного вопроса мы непринужденно и свободно переходим к другому. Время бежит с быстротой молнии, и мы его не замечаем, так как слесарное дело получило для нас новый неожиданный интерес, который в будущем принесет, несомненно, богатые плоды. Какой учебный план мог бы мне доставить случай дать столь возбуждающий урок? Бесспорно, жизнь – наилучший учебный план.

Непогода покрыла Сентис первым снегом, взбудоражила Боденское озеро и разбила стекло в нашей новой классной комнате. Домашний садовник должен теперь заменить стекольщика и вставить новое стекло. Для детей это целый праздник. Сколько всего должен узнать такой неподготовленный стекольщик? Каким образом алмаз режет стекло? Какие другие тела так же ломки? Что такое вообще ломкость? Вся моя книжная мудрость терпит безвозвратно крушение при таких «глубоких» вопросах. Мы честно напрягаем все силы, чтобы хоть отчасти найти ответ на все эти вопросы. И все это наблюдают и спрашивают мальчики 9–12 лет. И когда затем возникает вопрос, как делается стекло, я рассказываю о случайном изобретении

стекла и привожу другие примеры, где случай, этот гениальнейший учитель человечества, также способствовал нашему познанию сил природы. И так же «случайно» наша мысль перебрасывает мост от резки стекла к его форме и к сущности прямоугольника. И тут я пережил кусочек живой геометрии. И в первый раз детьми сознательно употребляется новая линейка для черчения, приобретенная для стенной доски. Какой учебный план по геометрии мог бы привести нас так «настойчиво» и так «убедительно» к рассмотрению свойств прямоугольника?

И оказия для такого эпизодического преподавания, проводящего гораздо более глубокие борозды, чем планомерное преподавание официальной школы, встречается повсюду на каждом шагу.

Но тут у меня появляется легкое сомнение! В обоих случаях наши разговоры и размышления приняли вышеуказанное направление. Но могло бы быть и иначе. Вместо того чтобы завязнуть у шкафного замка, мы могли бы с таким же основанием заинтересоваться внутренним устройством шкафа, зубчатыми рейками для перестановки борта, строганьем и полировкой. Целесообразность внутреннего устройства шкафа могла бы дать нам повод для толкования самого понятия «целесообразность». Что такое целесообразность? Где мы встречаемся с целесообразностями? Широкая область! Или разные украшения могли бы нас натолкнуть на мысль о возникновении подобных украшений, и мы могли бы повести разговор о безвкусных украшениях и об украшениях, сделанных со вкусом, и, может быть, «раковинообразные» орнаменты прошлого привели бы детей к появлению нарочито простых линий современных украшений.

Или, наоборот, вместо того чтобы говорить о ломкости стекла, о чертежной линейке и о прямоугольнике, мы легко могли бы пойти другим путем, который нас привел бы к выдуванию стекла и к стеклянному заводу. От украшений мы могли бы перейти к скульптуре и т. д. «Из каждой точки можно провести бесконечное множество линий», – учит геометрия.

В другой раз мы предприняли экскурсию за город, далекую прогулку в поля и леса и, наконец, зашли в гостиницу подкрепиться хлебом и молоком. Подкрепив свои силы, дети с любопытством стали следить за двумя игроками на бильярде, через четверть часа кончившими партию и покинувшими комнату. Мы были единственными посетителями. Тут уж ни один не мог успокоиться. Они все столпились вокруг бильярда и просили объяснить им игру и самый бильярд. Довольно трудную часть математики пришлось им тут втолковывать. Почему шар катится вправо, а не налево, если его толкнуть с этой стороны?

Бывает ли так всегда или же он может уклониться и налево? Как можно знать, попадет ли шар в два других? Зачем кончик кия натирается мелом? Почему край бильярда из резины? Когда мы покинули комнату, прислуге пришлось вымыть пол, столько мы на нем начертили геометрических фигур, которые должны были содействовать пониманию случайно встретившейся нам геометрии бильярда.

И снова я спрашиваю: какой учебный план дает столь жизненный и настойчивый повод для геометрических занятий? Но… опять у меня родится легкое сомнение! Разве невозможно и при помощи самой сухой программы привести детей к житейским ситуациям? Конечно, возможно и это, но гораздо труднее.

По моему мнению, существует два пути, ведущих к жизненному преподаванию:

1) исходя из хотя бы случайных событий, искать разрешения в общей беседе глубоких вопросов, поскольку ребенок может их понять и разрешить; вышеприведенные примеры являются попытками такого поучительного эпизодического преподавания;

2) исходя из скучного и недетского материала систематической программы, искать путь к вопросам и проблемам между ее строк.

Но второй путь – нелегкий, насильственный, искусственный и гораздо более трудный путь. Путь от бильярда к геометрической теореме для ребенка во всяком случае гораздо более естественнее, чем, наоборот, путь от теоремы к бильярду.

Поэтому и по тысяче других причин – свобода метода для учителя и свобода выбора материала для ребенка! […]

Мнимое и настоящее переживание

[…] Существуют четыре действия различной силы, которые производит на человеческий разум каждое чувственное впечатление: от равнодушного прохождения мимо к внимательному наблюдению, от последнего к продумыванию и к внутреннему переживанию.

То, что обыкновенно обозначается как переживание, в большинстве случаев является только чувственным восприятием впечатлений, посылаемых нам случаем. Но значение приобретают все такие впечатления в нас и для нас только при содействии фантазии.

Сама же внешняя жизнь – только первый повод для настоящего переживания. В большинстве случаев даже внешняя жизнь уводит нас далеко от внутреннего переживания. Душа в состоянии действительно пережить лишь самую ничтожную часть

впечатлений, которые в пестрой смене доставляет нам каждый день. Настоящее же переживание – таинственный процесс, целиком происходящий *внутри* нас. Мир может только доставлять кирпичи для постройки наших переживаний – проверку, распределение, переработку и использование он должен всецело предоставить творческой деятельности души.

Это познание важнее, чем оно кажется на первый взгляд. Можно внешне жить очень уединенно, воспринимать мало впечатлений и все-таки много переживать.

В наше время часто и настойчиво требуют, чтобы преподавание приводило детей к настоящим переживаниям. Конечно, это вполне справедливое требование, так как для человека имеет значение только истинное переживание, а не мусор, бросаемый внешним миром посредством наших чувств в храм разума. Только художественная сторона в человеке творит из этого мусора скульптурные произведения, колонны и алтари.

Но если это так, то весьма заблуждается та часть наших педагогов, которая желает перенести преподавание на улицу или на лоно природы, чтобы таким образом привести детей к переживаниям. Таким путем они не приведут к переживанию, но удалят от них. Таким путем они будут способствовать лишь накоплению в детях представлений и наблюдений. Правда, можно утверждать, что чем больше представлений, понятий и созерцаний, тем богаче могут быть переживания подрастающего человека, но это не всегда так бывает. Только тогда, когда преподаватель напрягает все усилия, чтобы в тихие часы душевной и интимной беседы пробудить в ребенке, исходя из всех впечатлений, доставленных ему внешним миром, творческие силы, только *тогда* впервые и впервые *только* тогда богатство впечатлений вызовет в ребенке действительное переживание.

Вне дома мы делаем только фотографические снимки, а дома в тихой темной каморке мы уже их проявляем.

Колебание целей воспитания

Существует постоянное колебание в целях воспитания. Если бросить взгляд на длинный ряд «формул воспитания», т. е. тех коротких сжатых предложений, в которых должны быть выражены цели воспитания, как они ставились в различные времена, то глупая попытка одним коротким предложением характеризовать многообразнейшую, охватывающую различные отрасли работу вызывает невольную улыбку. Каждая формула, придуманная педагогами прошлых веков, односторонняя и ограниченна. Каждую можно перевернуть, и она все-таки остается верной. Можно

выставить антитезу каждой, и она также будет правильной; и мы можем сказать, что ни одна из этих формул не выражает даже того, что хотел сказать ее изобретатель. И если иногда встречается формула, которая, казалось бы, и теперь еще не потеряла своего значения, то она оказывается столь общей и ничего не говорящей, что именно поэтому она для практической работы ничего не стоит.

Педагогика не может преследовать одну цель, решать одну задачу, у нее их тысячи. Лишь в сумме всех поставленных индивидуальных целей воспитания может быть впервые найдена относительно лучшая конечная цель воспитательной работы, и даже эта сумма дает лишь маленькую часть задач, которые должны ставиться перед современным учителем.

Я желаю воспитать хороших граждан и так же столь же энергично этого не желаю; я полагаю помочь детям прийти к Богу, а с другой точки зрения я этого не желаю и т. д.

Я хочу сделать детей одновременно смиренными и властолюбивыми, стыдливыми и бесстыдными, гордыми и скромными, жаждущими знания и сытыми знанием, смелыми и трусливыми и т. д. Чем глубже проникаешь в человеческую натуру, тем ответственнее и бездоннее кажется труд воспитателя.

Итак, абсолютная телеология воспитания должна быть книгой резчайших противоречий, получающих разрешение только посредством их суммирования. Нынешние дети должны быть воспитаны в вере в себя, столь же для индивидуальной, сколько и для социальной деятельности, для чисто внешней и для тихой внутренней жизни, для здоровой жизнедеятельности, для спорта и для понимания тонких духовных наслаждений, в них должны быть воспитаны любовь к порядку и мужество для беспорядка, правдивость и лживость, сластолюбие и смирение, самостоятельность и сознательная оппозиция, терпимость и нетерпимость, сила и слабость, творческие и воспроизводительные способности, свобода и несвобода и т. д.

Никакая цель не исключает другой, никакая не уничтожает действия другой. Всякая добродетель и всякий порок имеет право в известных пределах на существование, т. е. всякая сила может быть благословением жизни и создавать ценное. И для каждой бывают в жизни случаи, когда она не может выступить активно, не причинив вреда общему развитию индивида.

Мы здесь на земле в одно и то же время живем двумя жизнями – жизнью внешних опытов, чувств и рассудка, и глубоко внутренней жизнью, разыгрывающейся у большинства людей почти целиком в подсознании. Известные опыт и наблюдения над другими заставляют меня признать, что в «подсознании» следует

искать источник всех ценных сил и что главная задача воспитания, собственно говоря, состоит в том, чтобы все более и более извлекать из этой сферы в область дневного сознания.

Что должно означать гармоническое образование? Если это выражение имеет смысл, тогда понять его можно только так, что оно означает равномерное развитие, т. е. сохраняющее равновесие обеих сторон. Но менее всего может быть желательным, чтобы наши ощущения, представления и направления нашей воли находились в совершенном равновесии. Помимо того, на свете не существует человека, являющегося, действительно, носителем этой желаемой гармонии. Если бы такой человек существовал, то физическая смерть была бы первым и единственным следствием этого внутреннего равновесия, этой совершенной гармонии. Что находится в неподвижном равновесии, уже не движется. А между тем жизнь есть движение в высшей степени. Таким образом, вышеприведенная формулировка цели воспитания является уже в теоретическом смысле нелепостью. А в практическом смысле тем более. Неужели мы оказали бы нашему времени действительную услугу воспитанием таких выравненных натур? Неужели нам на что-либо пригодились бы подобные пародии на истинное человечество? Может быть, в государственной жизни? В гражданской жизни? В семейной жизни? В кругу наших друзей? Какое опустошение в общественной жизни принесли бы с собой такие гармонические люди, если бы они выступали целыми массами!! К сожалению, мы и так уже слишком стремились к слишком большой гармонии в нашем воспитании. Кто открыто и честно наблюдает современную жизнь, тот должен установить, что именно слишком большая нивелировка натур является нашим величайшим несчастьем и самым могучим тормозом всякого прогресса.

В течение нескольких десятилетий школа уже работает над гармоническим образованием всех сил в человеке, и вследствие этого мы уже теперь вздыхаем от поколения скользких, как угорь, всегда ускользающих карьеристов и от компании тяжеловесных, еле двигающихся филистеров.

Наоборот, для нашего времени важнее и нужнее всего развитие в детях внутренней и внешней дисгармонии. И гораздо важнее вопрос: как воспитать детей так, чтобы гармонически развить в них все силы? Другой вопрос: какие силы должны предпочтительно развиваться в ребенке?

Я не хочу ничего сказать против тех, кто в свое время пустил в ход и распространил идею о гармоническом развитии. Быть может, со своей точки зрения и с точки зрения своего знания они

имели для этого основание. Впрочем, это вопрос, который потом когда-нибудь разрешит исследователь-историк; для меня тут главным образом важно подчеркнуть, что эта формула воспитания не подходит для нашего времени; кроме того, она страдает еще тем недостатком, что на практике с нею нечего делать. Какую пользу может привести эта формула учителю, сидящему за своим письменным столом и готовящемуся к урокам или стоящему перед живым классом? Допустим, он стремится к гармоническому развитию сил своего класса, когда, где и как формула даст ему указания для его деятельности? Никогда, нигде и никак! Если учитель прекращает известное изложение, упражнение или применение какого-либо способа, то его деятельности крикнули «стой!» или его инстинкт, или неохота, проявленная классом, или чисто внешняя команда расписания уроков, но никогда при этом не играет роли вышеприведенная цель воспитания.

Но – могут меня спросить – разве уже в самом расписании уроков или в программе не находит выражения стремление к гармоническому развитию? Не стремление ли к гармонии заставляет их инстинктивно предостерегать тихонько нас: «Теперь довольно!» Всего этого не может быть, ибо стремление к гармоническому образованию всех сил ученика не находит достаточного выражения ни в программах, ни в расписании уроков, ни тем более в педагогической совести какого-либо воспитателя. И поэтому для практики дела совершенно безразлично, поставлю ли я себе вышеприведенную цель воспитания или ее противоположность, а именно «особенное развитие тех сил, которые являются важнейшими с моей личной точки зрения».

Эта вторая формулировка, сознательно стремящаяся к дисгармонии сил, в сущности для практики дела оказывается более ценной, чем первая, так как она принуждает меня назвать те особые способности ребенка, развитию которых должно придаваться главное значение.

На первом плане вопрос: в какой мере влияет формулировка цели воспитания, кажущейся тебе самой правильной, на твою повседневную деятельность?

От этого зависит все!

Общая формулировка никому пользы не принесет. Она не согревает нас. Не остается, значит, ничего другого, как каждому самому формулировать свою собственную воспитательную цель. И как каждый человек должен был бы сам себе выработать собственный символ веры, так же должно быть и в педагогике. И в сущности телеология педагогики – не что иное, как символ веры

воспитателя. Формула же, которую каждый в состоянии выставить исходя из самого себя, будет тем ценнее для него и других, чем более она является выражением его натуры, его миросозерцания или произведения обоих вместе. Итак, формулировка единой, обязательной для всех цели воспитания подлежит запрету уже из одних только психологических оснований.

А на практике никто иначе и не поступает! Каждый в преподавании может с успехом давать только себя самого, может дать выражение только своей манере видеть мир, людей и вещи, и каждый находится под влиянием тех событий, которые в его собственной жизни или в жизни нации для него важнее всего. Общая же телеология, как и вообще общая педагогика, никакой пользы не принесет, выработка ее – бесполезная трата сил и ничего больше!

Чем более, однако, известная культурная эпоха выдвигает на первый план частную задачу воспитания – хотя бы для данной эпохи это делалось с полным правом, – тем уже и бездушнее относится она к своей задаче, тем вернее она рано или поздно вызовет реакцию против непомерного усиления одной воспитательной цели, тем скорее она доведет ad absurdum воспитанных согласно ее правилам людей. Возводить частные задачи воспитания в нечто главное и основное – значит создавать карикатуры на человечество. Это достойно сожаления, но иначе быть и не может. Поэтому всякая формула воспитания может иметь значение только для того, кто ее выставил, для того времени, когда живет ее создатель, для тех условий воспитания, которые он застал. Для нас же имеет значение найти особую задачу нашего времени, одну сторону универсальной задачи, самую важную для нас, потому что она означает сильнейшую реакцию против предыдущей эпохи нашего национального воспитания.

Наше же время стремится от неволи к свободе, от связанности отдельного человека к индивидуальной деятельности всех. Поэтому наше воздействие на формирование подрастающего поколения должно первым делом сводиться к стремлению сделать великой в нынешнем юношестве неутолимую службу своему времени, а вместе с тем и развитию всего человечества в той мере, в какой это вообще возможно для людей известной культурной эпохи.

Наша задача – воспитывать в ребенке независимость, внутреннюю и внешнюю свободу, повышенное самосознание, свободное воспроизведение и творчество, отрицательное отношение ко всему антикультурному, пережитому и т. д., и т. п.

И здесь также без числа путей, которыми современный

учитель может прийти к служению одной цели: воспитанию к свободе.

Понятно, что сотни, желающие служить такой цели, пойдут своей дорогой и неверно поймут главную цель. Так будет и так должно быть, так как в натуре человека стрелять дальше всякой цели. Но мне милее, в тысячу раз милее человек, стреляющий гораздо дальше цели, чем тот, кто совсем не стреляет.

И если бы мы, современные учителя, снова признали старую (столь же одностороннюю и неверную) формулу «гармоническое образование всех физических и душевных сил» или какую-либо другую формулу, ставшую исторической, то не была бы и она вновь неверно понята сотнями людей и неверно применена к делу?

Джон Дьюи
Демократия и образование [9]

Мышление и его роль в образовании

1. Сущность метода

Теоретически никто не сомневается, что школа должна выработать у учащихся привычку мыслить. На практике это утверждение далеко не так широко распространено, как в теории, более того, отсутствует ясное теоретическое понимание того, что школа может и должна делать в отношении умственного развития учеников (мы сейчас не касаемся их физической подготовки) только одно: развивать их способность думать. Дробление обучения на части ради различных частных целей, типа: приобретение навыка (чтение, письмо, правописание, рисование, выразительное чтение), накопление информации (история и география) и тренировка мышления, наглядно демонстрирует неэффективность метода, при помощи которого мы выполняем все это. С вопросом о мышлении, не связанном с увеличением эффективности умений и с узнаванием нового о себе и о мире, в котором мы живем, в школе явно что-то не ладится, как, впрочем, и с мыслью в целом. А навык, полученный без его осмысления, как-то не связывается с целями, для которых он должен использоваться. Стало быть, человек, не приученный думать, остается со своими старыми привычками, да еще под авторитарным контролем со стороны людей, которые знают, чего хотят от него, и не слишком разборчивы относительно средств достижения своих целей. Информация, отделенная от вдумчивого действия, мертва, она разрушительна для ума, поскольку симулирует знание и тем самым разливает яд тщеславия – наиболее мощный тормоз для дальнейшего интеллектуального развития. Единственный прямой путь к постоянному совершенствованию методов обучения – сосредоточиться на условиях, в которых мышление поощряется, стимулируется и проверяется. Мышление – единственный метод обучения, который можно назвать по-настоящему умным, так как он использует и обогащает ум. То есть, говоря о методе мышления, важно иметь в виду, что само мышление и есть метод использования ума в процессе приобретения опыта.

I. Начальная стадия развивающегося опыта, называемого мышлением, есть опыт. Данная сентенция звучит по-дурацки

банально, и будь это так, было бы прекрасно, но увы. Мышление и в философской теории, и в образовательной практике часто рассматривается как нечто оторванное от опыта и способное в таком отрыве развиваться. Опыт, как часто полагают, ограничен чувствами, желаниями, наконец, просто материальным миром, в то время как мышление проистекает из более высоких сфер (из разума) и занято духовными или по крайней мере культурными вопросами. Поэтому часто резко разграничивают чистую математику, поскольку она особенно способствует развитию мышления, не имея никакого отношения к физическим объектам, и прикладную, утилитарно направленную и потому развивающую интеллект в меньшей степени.

Вообще говоря, фундаментальная ошибка методов обучения состоит в предположении, что ученический предварительный опыт есть нечто само собой разумеющееся. Именно поэтому мы настаиваем на необходимости начинать с материальной эмпирической ситуации как инициирующей стадии мышления. Опыт здесь рассматривается так, как определено выше: попытка что-то делать и восприятие ответного действия. Ошибка многих методик состоит в предположении, что мы можем начинать с готового предметного содержания арифметики, географии или другой дисциплины независимо от некоторого прямого личного опыта. Даже детский сад и методы Монтессори так настроены на интеллектуальные операции без «потери времени», что склонны игнорировать – или сокращать – непосредственную работу с будто бы знакомыми фактами и явлениями и сразу вводить теоретический материал, состоящий большей частью из интеллектуальных дефиниций, сделанных взрослыми. Первая стадия контакта с любым новым материалом, независимо от возраста и зрелости, неизбежно должна проводиться методом проб и ошибок. Индивиду необходимо попробовать делать что-то с материалом, реализуя собственную любознательность, а затем исследовать результаты своего взаимодействия с материалом. Именно так происходит, когда ребенок начинает строить что-то из кубиков, и это очень похоже на действия ученого в лаборатории, приступающего к экспериментам с незнакомыми материалами.

Следовательно, первый подход к любому предмету в школе, если требуется возбудить мысль, а не только выучить слова, должен быть как можно менее схоластическим. Чтобы понять смысл опыта, какой-то эмпирической ситуации, мы должны вызвать в воображении ее в реальном виде, обратиться к тем занятиям, которые интересуют нас и вовлекают в деятельность в обычной жизни. Внимательный обзор методов, пользующихся

постоянным успехом в формальном образовании, будь то арифметика или обучение чтению, изучение географии, физики или иностранного языка, показывает, что их эффективность определяется опорой на ситуации, которые вызывают у детей интерес за пределами школы, в обыденной жизни. Эффективные методы предлагают ученикам действия, а не заучивание, а действия по своей природе требуют мышления, целенаправленного поиска связи и отношений. Естественным результатом этого является учение. Учебная ситуация вряд ли будет стимулировать мышление, предлагая привычное или заведомо неинтересное. Она должна представлять нечто новое (следовательно, не вполне определенное, проблематичное), но все же в достаточной мере связанное с имеющимися у учеников знаниями, чтобы вызвать эффективный отклик, т. е. такой, который воплощен в прогнозируемом результате (в отличие от случайного, который нельзя мысленно связать с тем, что сделано). Соответственно, наиболее насущный вопрос, возникающий в связи с любой ситуацией или конкретным опытом, должен стимулировать мыслительный процесс – действительно ли там есть проблема?

На первый взгляд может показаться, что традиционные школьные методы вполне соответствуют предлагаемому здесь образцу. Постановка проблем, вопросы, задания, решение задач – все это занимает большое место в классной работе. Но необходимо различать подлинные, воображаемые и искусственные проблемы. В этом помогают следующие вопросы.

1) Действительно ли обсуждаемый вопрос является проблемой? Он на самом деле естественно возникает в рамках некоторой реальной ситуации или личного опыта? Или это нечто надуманное, представляющееся проблемой только в связи с изучением определенной школьной темы? Побуждает ли это обсуждение к наблюдению и экспериментированию вне школы?

2) Является он собственной проблемой ученика или просто предлагается ученику преподавателем или учебником, только чтобы тот смог получить хорошую оценку или завоевать одобрение преподавателя? Очевидно, эти два вопроса пересекаются, представляя собой два способа добраться до одной и той же точки: является ли опыт достаточно личным, чтобы стимулировать и направлять наблюдение существенных связей объекта, вести к выдвижению гипотезы и ее проверке? Или он навязан извне и задача ученика сводится к тому, чтобы делать то, чего от него ожидают?

Поставленные вопросы позволяют нам сделать паузу и поразмыслить о том, в какой мере существующие методы

преподавания приспособлены для развития навыков мышления. Учебное оборудование и его расстановка в обычном классе явно не способствуют такой деятельности. Что в классе способно хотя бы напомнить о реальных жизненных ситуациях, в которых могут возникать обсуждаемые проблемы? Почти все свидетельствует о приоритете, отдаваемом слушанию, чтению и воспроизведению рассказанного и прочитанного. Поразителен контраст между этими условиями и ситуациями активного контакта с вещами и людьми в семье, на площадке для игр, вообще в жизни! Класс не лучшее место для обсуждения вопросов, которые возникают у мальчика (девочки) в разговорах с другими или в чтении книг вне школы. Никто никогда не объяснил, почему у детей всегда столько вопросов вне школы (они постоянно пристают к взрослым, если получают хоть какую-нибудь поддержку) и так подозрительно мало любопытства к предметному содержанию школьных уроков. Размышление над этим поразительным фактом позволяет сформулировать вопрос: в какой мере привычные школьные условия предоставляют контекст для опыта, в котором вопросы возникали бы естественно? Никакие усовершенствования методики преподавания не способны исправить это состояние дел. Для того чтобы ликвидировать пробел, необходимо больше актуального материала: больше пособий, приборов и возможностей работать с ними. Там, где дети заняты изготовлением чего-то и обсуждением вопросов, которые возникают в ходе этой работы, даже при нашем традиционном безличном стиле преподавания, обнаруживается, что дети умеют задавать непосредственные и многочисленные вопросы, что у них рождаются разнообразные и изобретательные варианты решения возникающих проблем.

Вследствие отсутствия материалов и занятий, стимулирующих постановку реальных проблем, у ученика нет собственных вопросов, а имеющиеся не затрагивают его как человека. Отсюда печальные потери при переносе того опыта, который получен в школе, на жизненные проблемы за пределами класса. Впрочем, пожалуй, у ученика есть одна личная проблема – как соответствовать ожиданиям преподавателя. Иными словами, ученик стремится выяснить, чего хочет преподаватель и каковы его требования, касающиеся уроков, экзаменов и внешнего поведения. Непосредственного интереса к предмету не существует. Поводы и материал для мысли обнаруживаются не в самих арифметике, истории или географии, а в умелом приспосабливании материала к требованиям преподавателя. Ученик, конечно, учится, но неосознанно для него объектами изучения становятся правила и стандарты школьной системы и

его учителей, а вовсе не номинальное содержание «занятий». Мышление, вызванное всем этим, в лучшем случае можно назвать искусственным или односторонним. А в худшем случае проблема ученика состоит даже не в том, чтобы соответствовать требованиям школьной жизни, а как сделать вид, что он им подчиняется, т. е. как подойти к их выполнению достаточно близко, чтобы проскользнуть без лишних осложнений. Тип установок, формируемых таким образом, не назовешь желательным дополнением к характеру. Если наши утверждения дают слишком пессимистическую картину школьной жизни, это преувеличение по крайней мере наглядней демонстрации необходимости активных методов обучения с использованием личного опыта учащихся в ситуациях, которые естественным образом порождают проблемы, вызывающие вдумчивое изучение.

II. Чтобы решать возникающую проблему, человек должен располагать какими-то данными. Преподаватели, следующие «развивающему» методу, иногда предлагают детям придумать что-то, как будто для этого действительно достаточно «пораскинуть мозгами». Материал мышления – не мысли, а действия, факты, события и отношения. Другими словами, чтобы думать эффективно, человек должен обладать опытом, обеспечивающим его ресурсами для разрешения возникающей трудности. Трудность – незаменимый стимул для мышления, но не каждая способствует ему, некоторые его подавляют и тормозят. Затруднительная ситуация должна в какой-то степени напоминать те, с которыми ученики уже сталкивались, – так, чтобы средства ее разрешения были им доступны. Искусство обучения в большей мере сводится к тому, чтобы сделать новые проблемы достаточно сложными и провоцирующими мышление, но при этом не чрезмерно трудными, дабы помимо легкого замешательства, естественно сопровождающего появление нового, возникало и ощущение чего-то знакомого, позволяющего рассуждать и выдвигать гипотезы.

В некотором смысле совершенно безразлично, какие именно психологические процессы задействуются при предъявлении материала для размышлений. Память, наблюдение, чтение, общение – обычные пути ввода данных. Относительная важность каждого из этих путей определяется конкретными особенностями данной специфической проблемы. Глупо настаивать на непременном визуальном предъявлении объектов, если ученик и так настолько хорошо знаком с ними, что в состоянии вспомнить все нужные факты без всяких наблюдений, так можно создать ненужную и даже вредную зависимость от чувственных ощущений. Никому не по силам повсюду носить с собой музей

всякого рода вещей, чьи свойства могут вдруг понадобиться мышлению. Тренированный ум – это тот, который имеет достаточно ресурсов и приучен обращаться к прежнему опыту при столкновении с новой проблемой. Однако вполне возможно, что какое-то качество или отношение знакомого объекта, упущенное прежде, окажется полезным для решения теперешнего вопроса. В этом случае необходимо непосредственное наблюдение. Тот же принцип применим к соотношению использования непосредственного наблюдения, с одной стороны, и чтения «известного со слов», с другой. Наблюдение, естественно, более ярко и жизненно. Но и оно ограничено, так что в любом случае необходимой частью образования становится использование чужого опыта для восполнения недостатков личного. Конечно, не следует чрезмерно полагаться на чужой опыт, на сведения, полученные из книг и со слов других. Хуже всего, что другие люди, книга или преподаватель могут снабдить ученика готовым решением вместо материала, который он сам должен обдумать и применить.

Школа обычно предоставляет ученику одновременно и слишком много, и слишком мало информации, и никакого противоречия в этом нет. Слишком большое значение придается информации, предназначенной для воспроизведения на уроке и экзаменах. «Знание» в смысле «информация» означает оборотный капитал, обязательные ресурсы для дальнейшего исследования, понимания или изучения новых объектов. Но часто к нему относятся как к конечному результату, и тогда целью становятся складирование и предъявление его по первому требованию. Статичный, хранимый в холодильнике идеал знания не способствует образовательному развитию. Не только упускаются возможные поводы для размышления, но и подавляется сам процесс мышления. Никто не может построить дом на свалке. Ученики, чей ум заполнен всевозможными сведениями, которым они никогда не находят разумного применения, наверняка испытают затруднения, когда попытаются думать. У них нет ни практики отбора того, что подходит для использования в данном случае, ни критерия, которому можно следовать, – для них все имеющиеся сведения или мертвы, или статичны. Если бы информация функционировала в реальном опыте или использовалась для достижения собственных целей ученика, вероятно, возникала бы потребность в более разнообразных, чем обычно, ресурсах – книгах, впечатлениях, разговорах.

III. В мышлении объективным фактам, данным, прежде приобретенному знанию противопоставляются предположения, умозаключения, имплицитные смыслы, гипотезы, пресуппозиции

– короче говоря, идеи. Внимательный обзор и припоминание определяют, что дано, т. е. уже наличествует в знании и, следовательно, известно наверняка. Но данные не могут дать того, чего нет. Они определяют, проясняют и заостряют вопрос, но не дают ответа на него. Для того чтобы получить ответ, подключаются смекалка, выдумка, догадка. Имеющиеся данные провоцируют возникновение предположений, оценить уместность которых можно только в свете этих данных. Однако предположения всегда выходят за рамки того, что уже фактически имеется в опыте. В них предсказываются возможные результаты, т. е. что надлежит сделать, а не уже сделанное. Умозаключение – это всегда вторжение неизвестного, отталкивающегося от известного.

В этом отношении мысль всегда творчество, вторжение в неизведанное, попытка создать то, чего еще нет. Это всегда сопряжено с некоторой изобретательностью. То, что предлагается, в некотором контексте уже знакомо; новизна, изобретательство связаны с иным углом зрения, в котором увидена знакомая вещь, с другим способом ее использования. Когда Ньютон думал о своей теории всемирного тяготения, творческий аспект его мысли обнаружился не в материале. Все элементы его были знакомы, многие из них общеизвестны – Солнце, Луна, планеты, вес, расстояние, масса, квадраты чисел. Мысль оперировала не оригинальными идеями, а известными фактами. Его оригинальность проявилась в том, что знакомые представления были помещены в необычный контекст. Сказанное справедливо и применительно ко всякому поразительному научному открытию, любому великому изобретению, каждому произведению искусства. Только глупцы отождествляют творческую новизну с экстраординарным и причудливым; остальные понимают, что новизна заключается в таком применении обыденных вещей, до которого не додумались прежде. Ново действие, а не материал, на основе которого оно возникло.

Педагоги из этого делают вывод: всякое мышление оригинально, выдвигаются соображения, которые прежде не приходили в голову. Трехлетний ребенок, обнаруживающий, что можно сделать с кубиками, или шестилетний, понявший, сколько получится, если к пяти центам добавить еще пять, сделали настоящее открытие, хотя всем на свете это давно известно. Здесь налицо подлинное приращение опыта, не просто механическое добавление еще одного элемента, но обогащение новым качеством. Обаяние, которое имеет для нас непосредственность маленьких детей, состоит именно в восприятии нами этой интеллектуальной оригинальности. При этом сами дети

испытывают радость полезной работы ума, творческого свершения.

Педагогическая мораль, которую я прежде всего хотел бы отсюда извлечь, состоит, однако, не в том, что работа преподавателей стала бы менее нудной и напряженной, если бы школьные условия поддерживали учение как открытие, а не хранение того, что вкладывают в твой ум другие; и что это позволило бы дать детям и подросткам возможность испытать восторг личной интеллектуальной продуктивности, как бы ни были они верны и важны сами по себе. Педагогическая мораль – никакая мысль, ни одна идея не могут быть просто переданы как таковые от одного человека к другому. Высказанная идея воспринимается слушателем как еще один факт, и только. Общение может подталкивать другого человека к осознанию проблемы и к попытке выдвинуть сходную идею, но оно также способно охладить его интеллектуальный интерес и подавить забрезжившее усилие мышления.

То, что человек получает от других, не может быть идеей. Человек думает только тогда, когда, самостоятельно преодолевая трудности проблемной ситуации, ищет свой собственный выход из нее. Если родитель или преподаватель обеспечили условия, которые стимулируют мышление, и заняли доброжелательную позицию, вовлекая ребенка в совместный опыт, можно сказать, что и он сделал все возможное, чтобы стимулировать собственное учение. Остальное зависит от тех, кого обучение непосредственно затрагивает. Если ребенок не в состоянии найти собственные решения (конечно, не в изоляции, а во взаимодействии с преподавателем и другими учениками) и выход из проблемы, то он не научится, даже если сумеет повторить правильный ответ со стопроцентной точностью. Мы можем сообщить ученикам тысячи готовых «идей» и, как правило, делаем это, но, как правило, не берем на себя труд проследить, вовлекается ли учащийся в те ситуации, где его собственные действия генерируют, поддерживают и оценивают готовые «идеи», т. е. воспринятые смыслы или связи вещей. Это не значит, что преподаватель должен стоять в стороне и наблюдать. Альтернатива методу, при котором ученикам предоставляется готовое предметное содержание, а затем отслеживается точность, с которой оно воспроизводится, состоит не в отстраненности, а в участии в деятельности, соучастии. В такой совместной деятельности преподаватель сам учится и ученик учит, хотя и не сознавая этого, и чем меньше осознается той и другой сторонами, кто дает знания и кто принимает, тем лучше.

IV. Идеи, как мы видели, независимо от того, являются ли

они смутными догадками или авторитетными теориями, представляют собой предвосхищение возможных решений. Они предвосхищают связь деятельности с ее последствиями, которые пока еще не очевидны и поэтому должны быть проверены. Идеи направляют и организовывают последующие наблюдения, воспоминания и эксперименты. Они – рабочий инструмент учения, а не окончательный его результат. Все реформаторы образования, как мы уже отмечали, нападали на пассивность традиционного образования. Они выступали против вливания сведений извне, как через воронку, и впитывания их учеником, подобно губке; они нападали на способ врубаться в материал, как в твердую и непоколебимую скалу. Но довольно трудно обеспечить условия, при которых идея возникала бы как результат нового опыта, расширяющего и уточняющего наше взаимодействие с окружающей средой. Было бы слишком просто считать деятельность, даже вполне самостоятельную, чем-то чисто умственным, замкнутым в пределах черепа и находящим выход лишь через органы речи.

Необходимость полученные в ходе учения идеи применить к реальному делу подтверждена всеми наиболее прогрессивными методами учения, в то же время к упражнениям в применении иногда относятся как к средствам закрепления изученного и дополнительной практике в манипуляциях с ним. Эти методики вполне естественны, и их не следует презирать. Однако практика применения приобретенного в процессе учения должна быть прежде всего осмысленной. Как мы уже видели, мысли как таковые сами по себе недостаточны. В лучшем случае они лишь предваряют результаты; они – предположения, указатели, точки зрения и методы для исследования эмпирических ситуаций. Пока они не применены, им не хватает полноты и достоверности. Только практика проверяет их, а проверка, в свою очередь, придает мыслям полноту значения и ощущение реальности. Оставленные без применения мысли замыкаются в своем собственном мире. И не потому ли философы обособляют ум и противопоставляют его миру, что люди рефлексивного или академического склада выработали большой запас идей, не прошедших проверку из-за социальных условий? В результате эти теоретические построения оказались не руководством к действию, а конечным результатом мыслительного процесса.

Как бы то ни было, не приходится сомневаться в том, что немало предметов, изучаемых в школе, страдает определенной искусственностью. Не то что многие ученики сознательно думают о предметном содержании образования как о чем-то нереальном, но оно, безусловно, не обладает для них такой степенью

реальности, как обычные предметы их повседневного жизненного опыта. Они привыкают и не ожидать от учебных предметов подобной реальности; рассматривают их как нечто, объективно существующее в сфере ответов на уроках и экзаменах. То, что содержание образования не имеет отношения к повседневной жизни, – более или менее очевидная вещь, но существуют и вторичные эффекты: обыденный опыт не получает должного оплодотворения школьным учением. И установки, которые вырастают из привычки принимать на веру только наполовину понятый и плохо переваренный материал, ослабляют энергию и эффективность мысли.

Мы так подробно остановились на недостатках лишь ради того, чтобы предложить позитивные меры, развивающие эффективность мышления. Там, где школы оборудованы лабораториями, мастерскими, садом и огородом, где есть театр и стадион, – именно там существуют возможности для воспроизведения жизненных ситуаций, именно там находят применение полученная информация и выдвинутые в развивающем опыте идеи. Последние в этом случае не отделяются от действия, не образуют острова в океане, а оживляют и обогащают ход обыденной жизни. Информация благодаря тому месту, которое она занимает в руководстве действиями, оживает при использовании.

Выражение «существуют возможности» употреблено преднамеренно. Возможности могут оставаться втуне; вполне вероятно, что ручной труд и другая созидательная деятельность будут лишь средствами приобретения чисто рабочих навыков или использованы почти исключительно для «утилитарных», т. е. материальных, целей. Но предпосылка сторонников «культурного» образования, что такие действия есть чисто физические или профессиональные по своему характеру, сама является продуктом философии, которая изолирует ум от воздействия текущего опыта и, следовательно, от взаимодействия с объектами реального мира. Когда «умственное» рассматривается как самодостаточное отдельное царство, такая же судьба выпадает и на долю телесной активности. Физические движения рассматриваются в лучшем случае как простые внешние приложения к уму. Они могут быть необходимы для удовлетворения телесных потребностей и достижения внешнего порядка и удобства, но они не занимают необходимого места в сознании, не играют существенную роль в оформлении мысли. Следовательно, им нет места в либеральном образовании, т. е. в том, которое озабочено интересами интеллекта. Если они вообще как-то учитываются, то это всегда уступка материальным

потребностям масс, никому и в голову не придет считать их необходимыми и для образования элиты. Этот вывод с неизбежностью следует из концепции обособленности ума, но с такой же логичностью он исчезает, как только мы понимаем, что такое ум на самом деле, а именно целеустремленный и направляющий фактор в развитии опыта.

Конечно, желательно все образовательные учреждения оборудовать так, чтобы дать ученикам возможность приобретать и проверять идеи и информацию в активных действиях, предвосхищающих важные социальные ситуации. Однако пройдет, несомненно, немало лет, прежде чем такие учреждения будут обеспечены соответствующим образом. Тем не менее существующее положение дел не должно служить педагогам оправданием в том, что они сложа руки упорствуют в методах, ограничивающих эффективность школьного учения. Каждый ответ по любому предмету позволяет устанавливать взаимные связи между предметным содержанием урока и более широкими непосредственными впечатлениями повседневной жизни.

Классная работа бывает трех видов. Хуже всего рассматривать каждый урок как независимое целое. Такому обучению безразлично, обнаружит ли учащийся точки соприкосновения между этим и предыдущими уроками, а также другими предметами изучения. Более мудрые педагоги стараются систематически подводить ученика к тому, чтобы он применял знания, полученные ранее, для понимания нынешних, которые, в свою очередь, могут бросить дополнительный свет на приобретенные ранее. Этот вид обучения позволит улучшить его результаты, но школьный предмет продолжает быть изолированным. Как правило, внешкольный опыт неустойчив и, конечно, несистематизирован. Он не рассматривается критически в свете более точного и разностороннего материала непосредственного обучения, а последнее в то же время не пропитано ощущением реальности при сопоставлении с фактами повседневной жизни. Оптимальным обучение становится тогда, когда существует эта взаимосвязь. В процессе такого обучения ученик стремится обнаруживать точки соприкосновения и взаимные влияния школьного опыта и повседневной жизни.

Резюме. Процессы обучения объединены в единую методику в той степени, в какой они сосредоточены на формировании устойчивых привычек мышления. Чтобы говорить о методах обучения мышлению с полной определенностью, важно иметь в виду, что само мышление является методикой накопления образовательного опыта, поскольку они, в сущности, идентичны. Это влечет за собой такую организацию образовательного

процесса, когда ученик, во-первых, находится в естественной ситуации опыта, т. е. существует непрерывная деятельность, в который он заинтересован; во-вторых, в таких условиях подлинная проблема возникает как стимул к мышлению; в-третьих, ученик обладает возможностью получать информацию и проводить наблюдения, необходимые, чтобы справиться с проблемой; в-четвертых, он принимает предположительные решения и несет ответственность за их последовательное развитие; в-пятых, он имеет возможность и случай проверить свои идеи посредством применения их на практике, прояснить их смысл и достоверность.

Природа метода

1. Единство содержания и методов обучения

Образование триедино и включает в себя содержание, методы и администрирование. <…> Начнем с метода как темы, наиболее близкой к рассуждениям предыдущей главы. Однако прежде привлечем особое внимание к одному из пунктов нашей теории – связи содержания образования и его методов. Из представления о том, что ум отдельного человека и мир вещей и людей составляют две различные и независимые области – теория, известная в философии как дуализм, – следует вывод: методы и содержание обучения являются разными сферами деятельности. Согласно этому представлению содержание обучения предстает как завершенная систематизированная классификация фактов и принципов мира природы и человека. Сфера же интересов методики – изучение способов, которыми это содержание может быть наилучшим образом представлено уму, чтобы запечатлеться в нем с максимальной эффективностью, или тех путей, которыми можно извне заставить последний обратиться к данному содержанию, чтобы облегчить его освоение. И по крайней мере чисто теоретически можно было бы вывести из общей теории познания общую теорию методов учения безотносительно к тому содержанию обучения, к которому эти методы должны применяться. Поскольку никто из видных специалистов в различных разделах содержания образования знать не знает про подобные методы, такое положение дел провоцирует на резкие выпады, что, мол, педагогика совершенно бессильна в вопросах интеллектуального воспитания. И отсюда делается вывод о том, что главное для учителя – это глубоко и детально знать свой предмет.

Однако, если мышление есть движение содержания обучения

к завершающей точке, а ум – целенаправленная и преднамеренная сторона данного процесса, представление о любом подобном разделении категорически неверно. Сама упорядоченность научного материала свидетельствует о работе интеллекта, т. е. материал был, так сказать, методологизирован. Например, зоология как систематическая отрасль знания организует сырые, разрозненные факты нашего повседневного знакомства с животными, устанавливает, благодаря тщательному наблюдению, связи, которые дают новые стимулы для наблюдения, запоминания и еще более глубокого изучения. Но в данном случае дело дальше не идет. Следовательно, эти факты, вместо того чтобы быть отправной точкой для учения, обозначают его завершение. Метод никогда не может быть чем-то внешним по отношению к материалу, он означает такую организацию содержания обучения, которая делает его наиболее эффективным.

С точки зрения учащегося метод опять-таки не нечто внешнее, а способ эффективного обращения с материалом, целенаправленное использование которого сопровождается минимальными потерями времени и энергии. Мы можем, конечно, мысленно выделить способ действия и обсуждать его как таковой, но он не существует отдельно от материала. Метод не противоположен предметному содержанию – он есть способ эффективного направления этого содержания к желательным результатам. Это нечто противоположное случайному и необдуманному действию, непродуманному, в смысле плохо приспособленному к данным условиям.

Утверждение, что метод означает направленное движение предметного содержания к цели, звучит довольно абстрактно, его осмыслению поможет иллюстрация. Каждый художник владеет методом – какой-то техникой в своей работе. Играть на фортепьяно – не барабанить по клавишам наугад, как попало, а делать это в определенном порядке. Порядок же этот не существует в готовом виде в руках или уме пианиста, т. е. вне деятельности, связанной с игрой на фортепьяно. Порядок обнаруживается в структуре действий, объединяющих клавиши, руки и мозг исполнителя так, чтобы желаемый результат был достигнут. В ходе исполнения осуществляется назначение фортепьяно как музыкального инструмента. То же и с «педагогическим» методом. Различие заключается в том, что фортепьяно заранее создавалось с единственной целью, а применение выученного материала может быть бесконечно многообразным. Но даже и в этом отношении иллюстрация правомерна, если принять во внимание огромное разнообразие мелодий, которые можно извлечь из фортепьяно, и разнообразие

технических эффектов, используемых при этом. Метод в любом случае всего лишь продуктивная опора на некоторый материал для некоторой цели.

Эти соображения можно обобщить, если вернуться к понятию опыта. Опыт – процесс восприятия связи между попыткой воздействия на мир и противодействием с его стороны, явившимся результатом этой попытки. Кроме усилий, затраченных на управление процессом, ничто не разделяет предметное содержание и метод. Налицо целостная картина, включающая действия индивида и изменения в окружающей среде. Пианист, в совершенстве владеющий инструментом, не сумел бы провести границу между своим вкладом в исполнение и вкладом фортепьяно. В правильно построенных, гладко протекающих действиях любого вида, будь то катание на коньках, общение, слушание музыки или наслаждение пейзажем, невозможно осознанно разделить исполнение и содержание деятельности. В идущей от души игре и работе наблюдается то же самое.

Когда же мы размышляем об опыте, вместо того чтобы приобретать его, мы неизбежно разделяем наше отношение и те объекты, на которые последнее направлено. Когда человек завтракает (обедает, ужинает и т. п.), он ест пищу. Он не делит трапезу на процесс поедания и саму еду. Но если бы он проводил научное исследование акта принятия пищи, то такое различение было бы естественным делом. Человек занялся бы, с одной стороны, свойствами пищи, а с другой – действиями организма по ее принятию и перевариванию. Такое осмысление опыта приводит к различению между тем, что мы приобретаем в результате опыта, и собственно испытываем – как. Первое мы называем содержанием, второе – методом. Есть явления – то, что видим, слышим, любим, ненавидим, воображаем, и есть действия наблюдения, слушания, любви, ненависти, воображения и т. д.

Это различение столь естественно и столь важно для некоторых целей, что мы просто обязаны рассматривать его как существующее в реальности, а не проведенное мысленно. Тут-то мы и проводим границу между собой и окружающей средой, миром. Это разделение и есть корень дуализма метода и предметного содержания, т. е. отсюда проистекает предположение, что знать, ощущать, желать и т. д. – это прерогатива личности или ума самих по себе, которые можно перенести на независимое предметное содержание. Мы начинаем думать, что свойства, принадлежащие отдельной личности или уму, имеют собственные законы функционирования, не зависящие от активности объекта, и нам кажется, что мы можем

сформулировать эти законы и назвать их методом. Столь же абсурдно было бы предполагать, что люди способны поглощать пищу без пищи или что структура и движения челюстей, мышц гортани, пищеварительная деятельность желудка и т. д. – нечто совершенно автономное, а не то, чем они являются благодаря материалу, с которым их деятельность связана. Как соответствующие органы нашего организма есть непреложная часть мира, в котором существуют продукты питания, так и способности наблюдать, слушать, любить, воображать неразрывно связаны с предметным содержанием мира. Они, скорее, пути, по которым окружающая среда вторгается в опыт и функционирует в нем, чем независимые действия, перенесенные на вещи. Короче говоря, опыт не сочетание ума и мира, субъекта и объекта, метода и предметного содержания, а единое непрерывное взаимодействие невероятного разнообразия (поистине бесчисленных) сил.

С целью управления ходом опыта или тем направлением, которое принимает его движущаяся целостность, мы проводим мысленное различение между «как» и «что». Не существует никакого способа ходьбы, еды или учения вне реальных ходьбы, еды и учения, но всякое действие включает некоторые элементы, которые позволяют более эффективно управлять им. Особое внимание к этим элементам выводит их на передний план, позволяя другим факторам на время уйти из поля активного восприятия. Наша оценка того, как разворачивается опыт, подсказывает нам, какие факторы должны быть сохранены и какие изменены, чтобы опыт мог проходить более успешно.

Все эти соображения подтверждают простую истину: если человек, наблюдающий за ростом растений, замечает, что некоторые из них развиваются хорошо, а другие плохо или вообще никак, он может обнаружить особые условия, от которых зависит благополучный рост растений. Систематически изложенные, эти условия и составили бы метод, или способ, развития растений. Нет никакого различия между ростом растения и успешным развитием знания об этом росте, правда, и в том, и в другом случае нелегко вычленить только те факторы, которые оптимизируют процесс. Анализ успеха и неудач, их детальное сопоставление помогают найти причины. Установив эти причины в определенном порядке, мы получаем методику действия, или технологию. Анализ некоторых пороков образования, причина которых – отделение методики от предметного содержания, прояснит смысл сказанного.

Во-первых, часто пренебрегают (о чем мы уже говорили) конкретными ситуациями опыта. Невозможно обнаружить метод,

если нет совокупности конкретных случаев, которые нужно изучить. Метод выводится из наблюдения за происходящим, для того чтобы в следующий раз дело шло еще лучше. Но при обучении и воспитании дети и молодежь редко располагают достаточными возможностями для непосредственного нормального опыта, из которого педагоги могли бы извлечь идею относительно метода, или порядка, лучшего развития. Опыт приобретается в условиях таких ограничений, которые почти или совсем не свидетельствуют о нормальном движении опыта к получению его плодов. Поэтому методики авторитарно рекомендуются педагогам, вместо того чтобы быть выражением их собственных обобщенных наблюдений. При таких обстоятельствах ко всем ученикам без разбора применяются одни и те же методы. Там, где разнообразный личный опыт поддерживается и направляется окружающей средой, которая естественно руководит работой и игрой, методики будут меняться в зависимости от индивидов, потому что, безусловно, каждый человек по-своему взаимодействует с объектами.

Во-вторых, отделение методики от содержания предмета ведет к ложным концепциям дисциплины и интереса, о которых уже говорилось. Когда эффективный способ обращения с материалом противопоставляется самому материалу, есть всего три возможных способа привлечь к нему внимание. Первый – возбудить интерес при помощи какого-то приятного стимула, используемого как приправа. Другой – сделать последствия невнимания болезненными, например, пригрозить наказанием. Или, наконец, призвать человека приложить усилия без всяких причин. В последнем случае можно полагаться лишь на непосредственное напряжение «воли». На практике, однако, последний метод оказывается эффективным только при сочетании с угрозой наказания.

В-третьих, учение должно быть непосредственной и осознанной конечной целью. При нормальных условиях результатом и наградой занятий с конкретным предметным содержанием является самозанятие. Дети сознательно учатся ходить или разговаривать. Ребенок стремится общаться и более полно взаимодействовать с окружающими. Он научается вследствие своих собственных действий. Наилучший метод обучить ребенка, скажем, чтению – следовать тем же естественным путем, т. е. не фиксировать его внимание на том, что ребенок должен, и не ставить его в положение осознанного ограничения. Необходимо включать активность ребенка, в процессе которой он учится; это же правило применимо и в отношении обращения с числами или с чем бы то ни было. Но

если из-за неумения использовать предметное содержание не приобретаются стремление и привычка получать существенные результаты, то само оно остается лишь тем, что должно быть выучено, и только это определяет отношение ученика к материалу. Трудно было бы придумать условия, менее благоприятные для живого и направленного отклика. Лобовые атаки в обучении приносят еще большие потери, чем на войне. Это не означает, однако, что учеников надо соблазнять уроками при помощи внушения. Главное, чтобы они занимались уроками с реальной целью и по реальным причинам, а не потому, что просто обязаны. Это происходит всякий раз, когда ученик чувствует, какое место занимает содержание обучения в его личном опыте.

В-четвертых, когда работа ума отделяется от изучения материала, метод низводится до тривиальной рутины, механического следования процедуре. Никто не может сказать, сколько драгоценного времени тратится детьми, с благословения авторитетных методик, на заучивание наизусть правил арифметики или грамматики. Непосредственный подход к теме, экспериментирование с методами, которые кажутся обещающими, и оценка результатов по возникающим последствиям не поощряются, ибо считается, что существует единый установленный метод, которому должно следовать. Также наивно полагается, что если ученики повторяют зазубренные формулировки и дают объяснения в «аналитической» форме, их умственные способности со временем разовьются. Ничто не принесло педагогической теории худшей славы, чем представление о том, что именно она имеет право раздавать учителям рецепты и образцы, которым они должны следовать в преподавании. Гибкость и инициатива в обращении с проблемами характерны для любой концепции, в которой метод – способ взаимодействия с материалом с целью прийти к какому-то выводу. Любая теория, отделяющая умственную активность от целенаправленной деятельности, неизбежно ведет к бездушной, механической закостенелости.

2. Методы общие и индивидуальные

Говоря коротко, методы обучения сродни методам искусства. Практика изящных искусств далека от того, чтобы зависеть только от вдохновения, быть импровизацией, это действие, разумно направляемое целями. Изучая методы работы и достижения великих творцов прошлого, мы обнаруживаем, что всегда действовали школы с достаточно определенными традициями, чтобы произвести впечатление на начинающих

художников, а нередко и подчинить их своему влиянию. Методы художников в любой области искусства зависят от уровня владения материалами и орудиями труда: живописец должен знать холст, краски, кисти и уметь пользоваться ими. Овладение техникой требует постоянного и сконцентрированного внимания. Художник следит за своим продвижением к вершинам мастерства, чтобы видеть, что у него получается успешно, а что – нет. Практика опровергает предположение, что у художника нет никаких иных альтернатив, кроме как следовать готовым рецептам или же положиться на то, что его выведет талант, положенный на тяжелый, но бессистемный труд.

Такие вопросы, как знание традиционных и современных приемов, материалов, способов, которыми обеспечиваются наилучшие результаты, предоставляют материал для того, что можно назвать общим методом. Существует обширный, постоянно пополняющийся корпус довольно устойчивых методов достижения результатов, подкрепленных прошлым опытом и интеллектуальным анализом, которые человек, к сожалению, частенько игнорирует. Как указывалось при обсуждении формирования навыков, всегда есть опасность, что эти методы станут механическими и жесткими, завладеют человеком, вместо того чтобы превратиться в средства достижения цели. Но правда и то, что новатор, тот, кто достигает чего-то стоящего, чья работа выходит за рамки преходящей сенсации, в гораздо большей мере использует классические методы, чем это может казаться ему самому или его критикам. Однако новатор находит им новое применение и, таким образом, преобразует эти методы.

Образование также имеет общие методы. На первый взгляд они более актуальны для работы учителя, тем не менее они столь же важны и для ученика. Часть учебы ребенка (и очень важная часть) состоит в овладении методами, которые, как показал опыт других, наиболее эффективны для аналогичных случаев. Общие методы никоим образом не противостоят оригинальности, т. е. личным способам делать то или иное. Напротив, подкрепляют, поскольку даже самый общий метод и предписанные правила радикально различаются между собой. Последнее есть прямое руководство действием, первый работает косвенно, через приращение знаний. Общий метод действует, можно сказать, через интеллект, а не посредством приспособления к распоряжениям, навязываемым извне. Способность даже мастерски исполнять отработанные приемы не дает никакой гарантии художественности, потому что последняя зависит также и от вдохновляющей идеи.

Если знание методов, используемых другими, не сообщает

нам непосредственно, что надо делать, и не предоставляет готовые образцы, то как же оно работает? И что имеется в виду, когда метод называют умным? Обратимся для примера к работе врача. Никакое другое занятие не требует знания отработанных способов диагностики и лечения более властно, чем это. Но в конечном счете случаи у различных больных хоть и похожи, но не идентичны. Чтобы разумно использоваться, существующие методы, сколь бы авторитетными они ни были, следует приспосабливать к конкретным случаям. И соответственно, признанные процедуры указывают врачу, какие обследования нужно провести, к каким мерам прибегнуть. Они – отправные точки для продолжения исследования, делающие обзор специфики конкретного случая более экономным, указывая, на что следует обратить особое внимание. Собственные позиции врача, его личные способы действия в ситуации, с которой он имеет дело, не то что подчиняются общим принципам, они облегчаются и направляются ими. Приведенный пример подтверждает для учителя ценность знания полезных в прошлом психологических методов и эмпирических средств. Но когда они встают на пути собственного здравого смысла учителя, встревая между ним и ситуацией, в которой педагог должен действовать, эти методы и средства не просто утрачивают какую бы то ни было полезность, они скорее становятся камнем на шее педагога. Однако владение ими как интеллектуальным подспорьем в оценивании потребностей, ресурсов и трудностей уникальных взаимодействий, в которых участвует учитель, имеет конструктивную ценность. Поскольку все во власти его собственных способов действия, очень многое зависит от того, насколько педагог использует в их создании знания и опыт, накопленные другими.

Каждое слово из сказанного выше непосредственно применимо не только к методу учить, но и к методу учиться. Предполагать, что учащиеся, будь то в начальной школе или в университете, могут быть обеспечены на все случаи жизни методами, с помощью которых следует осваивать и толковать содержание обучения, – значит впадать в самообман, с возможными грустными последствиями. В любом случае собственная реакция важнее. Указания на стандартизированные или общие методы, используемые в подобных случаях другими – особенно специалистами, – полезны или вредны в зависимости от того, делают они его личную реакцию более разумной или приучают его жить чужим умом.

Если сказанное раньше относительно оригинальности мышления показалось преувеличением, то виноват в этом демон

суеверия, которому мы все подвержены. Мы сначала установили представление об уме вообще, об интеллектуальном методе, одинаковом для всех, а потом сочли, что индивиды различаются количеством ума, которым одарены. Тогда получается, что все люди одинаковы и лишь исключительным дарована оригинальность, а различать среднего ученика и гения будет отсутствие оригинальности в первом. Подобное представление об уме – абсолютная фикция. Сравнивать способности детей – вообще не дело учителя. И не имеет никакого отношения к его работе. От педагога требуется, чтобы каждый индивид получил возможность использовать свои способности в осмысленной деятельности. Ум, индивидуальный подход, оригинальность (а это взаимозаменяемые термины) означают определенное качество целеустремленного или направленного действия. Если мы действуем исходя из этого убеждения, то гарантируем большую оригинальность даже по общепринятым стандартам. Поголовное навязывание всем якобы единого общего метода плодит посредственность во всех учениках, кроме самых исключительных. А измерение оригинальности по отклонению от общей массы поощряет в них эксцентричность. Так мы душим отличительные качества большинства людей и, за исключением редких случаев (подобно, например, случаю с Дарвином), наделяем гениев скверными свойствами.

3. Черты индивидуального метода

Большинство общих особенностей метода познания были приведены в главе о мышлении. Они характерны для работы ума вообще: постановка проблемы, сбор и анализ данных, проектирование и разработка предложений или идей, экспериментальное применение и проверка, итог, или заключение. Конкретные элементы индивидуального подхода к проблеме обнаруживаются во врожденных склонностях, а также в приобретенных привычках и интересах. Методы любых двух людей не будут одинаковыми, поскольку различаются (определенным образом) их врожденные инстинктивные способности, прошлый опыт и предпочтения. Тот, кто уже занимался этими вопросами, знает, какая информация помогает учителям понимать реакции различных учеников и делать это с максимальной эффективностью. Знание детской психологии и окружающей социальной среды дополняют личные впечатления педагога. Однако методы – его личный выбор, подход и способ работы, и ни один каталог не в состоянии включить все разнообразие их форм и оттенков.

Можно, однако, назвать аспекты подхода, которые играют главную роль в эффективных интеллектуальных способах обращения с предметным содержанием. Среди наиболее важных – прямота, непредубежденность, целеустремленность и ответственность.

1. Что имеется в виду под прямотой, легче показать через оппозиции. Застенчивость, замешательство и зажатость – вот что мешает быть прямым. Они свидетельствуют о том, что человек непосредственно не интересуется предметным содержанием. Что-то отвлекает его внимание на сторонние проблемы. Застенчивый человек лишь отчасти поглощен проблемой, параллельно в немалой степени он озабочен тем, что другие думают о его действиях. Занять позицию – вовсе не то же самое, что беспокоиться о ней. Первое непосредственно, наивно, просто и свидетельствует об искренней заинтересованности в том, с чем человек имеет дело. Последнее не обязательно негативно. Иногда беспокойство о своей позиции помогает исправить неверный подход и повысить эффективность применяемых средств, подобно игрокам в гольф, пианистам, публичным ораторам и т. д., которым необходимо время от времени обращать особое внимание на свою позицию и движения. Но делать это надо лишь время от времени. Человек может думать о своих действиях, когда они являются одним из средств достижения цели (так теннисист тренируется, чтобы «почувствовать» удар). Смотреть на себя со стороны мешает тогда, когда человек думает о своих действиях ради них самих, подобно теннисисту, принимающему картинные позы, заботящемуся о впечатлении зрителей или об эстетичности своих движений, а не о их результативности.

Уверенность – вот хороший синоним прямоты. Ее не следует путать с самоуверенностью, которая может быть проявлением самодовольства или «наглости». Уверенностью называют не то, что человек думает или чувствует по поводу своего положения, это ощущение не интроспективно. Данное слово обозначает прямоту, с которой человек берется за дело. Уверенность – не осознанная вера в эффективность своих усилий, а бессознательное доверие ситуации, указывающее на то, что человек способен воспитываться ее возможностями для решения задачи.

Мы уже высказывались по поводу того, что не следует акцентировать тот факт, что учащиеся что-то изучают или вообще учатся. Именно в той степени, в какой условия вынуждают их осознавать это, они не учатся и не изучают. Они находятся в сложном двойственном положении. Любые методы педагога, отвлекающие внимание ученика от того, что он должен делать, и

перемещающие его внимание на свое личное отношение к этому, разрушают непосредственность позиции и деятельности. Если учитель упорствует в применении таких методов, ученик приобретает привычку ерзать, бесцельно глазеть по сторонам, постоянно искать себе какое-нибудь занятие вне того, которое предоставлено предметным содержанием. Зависимость от посторонних понуканий и указаний, состояние «ежика в тумане» занимают место той уверенности, с которой дети (а также взрослые, не искушенные в тонкостях «образования») сталкиваются с жизненными ситуациями.

2. Непредубежденность. Участие, как мы видели, сопровождает интерес, поскольку его наличие означает: мы сочувствуем, занимаем определенную сторону в некотором движении. В такой позиции ум активно приветствует различные предложения и любую уместную информацию. В главе, посвященной целям, показано, что предвосхищаемые результаты – факторы развития изменяющейся ситуации. Они – средства, которыми осуществляется управление действиями, и поэтому зависят от окружающей обстановки, а не наоборот. Эти результаты никогда не бывают окончательными, к их достижению не следует стремиться любой ценой; предвосхищаемые результаты – средства, руководящие развитием ситуации. Мишень не цель, а центральный фактор в стрельбе, осуществляемой здесь и теперь. Открытость ума означает его доступность для любого соображения, которое проливало бы свет на положение вещей и тем или иным путем определяло возможные последствия. Недостаточная открытость, может быть, и не блокирует достижения целей, считающихся не подлежащими изменению, но интеллектуальный рост возможен лишь при постоянном расширении горизонтов и последовательном формировании новых целей и новых способов действия. Для этого необходимо активно стремиться привлекать к рассмотрению точки зрения, прежде казавшиеся чуждыми, учитывать соображения, видоизменяющие существующие цели. Сохранение способности к росту – вот награда за такое интеллектуальное гостеприимство. Самое скверное в неподатливости ума, в предрассудках состоит в том, что они останавливают развитие, поскольку закрывают ум для новых стимулов. Непредубежденность означает сохранение непосредственности восприятия, а консервативность – преждевременное интеллектуальное старение.

Чрезмерное стремление к единообразию процедуры и быстрому достижению внешних результатов – главные противники, с которыми непредубежденность встречается в

школе. Преподаватель, не разрешающий и не поощряющий разнообразие в действиях при решении учебных задач, надевает на учеников интеллектуальные шоры, ограничивая их взгляд той единственной тропинкой, которую педагогу случилось однажды заметить и одобрить. Возможно, главной причиной преданности педагогов жестким методам служит то, что последние, как кажется, обещают быстрые, точно измеримые, правильные результаты. Жажда «правильных ответов» во многом объясняет приверженность к жестким механическим методам. Принуждение и перенапряжение имеют одно и то же происхождение и одинаково влияют на живость и разнообразие интеллектуальных интересов.

Открытость ума – вовсе не то же самое, что пустоголовость. Вывесить табличку со словами «Входите, не стесняйтесь, дома никого нет» – отнюдь не эквивалент гостеприимства. Но в ней есть некоторая своеобразная пассивность, готовность позволить опыту накапливаться, впитываться и созревать, что очень существенно для развития. Выдачу результатов (правильных ответов и решений) можно ускорить, а протекание процессов – нельзя. Последним нужно определенное время, чтобы созреть. Если бы все педагоги осознали, что мера образовательного роста – качество интеллектуальных процессов, а не выдача на-гора правильных ответов, в образовании произошла бы революция.

3. Целеустремленность. Что касается самого термина, то он включает в себя многое из сказанного выше под заголовком «прямота». Здесь необходимо добавить, что это полнота интереса, единство цели, отсутствие подавленных, но действующих скрытых целей, для которых явная выступает всего лишь маской. Целеустремленность эквивалентна интеллектуальной цельности. Ей способствуют поглощенность, занятость, полная заинтересованность предметным содержанием ради него самого, а уничтожают ее разбросанность интересов и отвлечения.

Интеллектуальная цельность, честность и искренность – основа скорее способа реакции, нежели осознанной цели. Их становлению способствует, конечно, осознание целей, но здесь очень легко обмануться. Желания нетерпеливы. Когда не позволительно прямо выражать свои желания и требования, люди легко переводят их в глубинные подсознательные каналы. Практически невозможно полностью и искренне принять курс действий, требуемый другими, и подчиниться им. Результатом может стать открытый бунт или преднамеренный обман. Но более частый результат – запутанность и разбросанность интересов, когда человек обманывается в отношении своих истинных намерений. Он пытается служить сразу двум хозяевам.

Общественные инстинкты, т. е. сильное желание угодить окружающим и получить их одобрение, социальный тренинг, чувство долга и зависимость от власти, страх наказания – все вынуждает прилагать усилия, чтобы соответствовать требованиям, учить урок во что бы то ни стало. Дружелюбные, добродушные люди склонны делать то, чего от них ждут. Сознательный ученик полагает, что именно так он и поступает. Однако его личные желания не уничтожены, только подавлено их открытое проявление. Напряженное внимание к тому, что противоречит собственным устремлениям, вызывает раздражение; вопреки сознательной воле индивида базовые желания определяют основное направление мысли, глубинные эмоциональные отклики. Ум уходит от номинального предметного содержания и посвящает себя тому, что внутренне гораздо ближе ему. Результатом становится расщепленное сознание, выражающее двойственность стремлений.

Достаточно вспомнить любой собственный школьный или, возможно, нынешний опыт, когда приходилось заниматься деятельностью, не учитывающей наших желаний и личных целей, чтобы понять, насколько распространена позиция расщепленного сознания – двоедушия. Мы настолько к этому привыкли и уже воспринимаем подобную позицию как должное, как будто она неотъемлемая, необходимая часть нашего бытия. Возможно, так оно и есть, но тогда тем более важно увидеть скверные последствия такого положения. Совершенно очевидно, что человеческая энергия распыляется, когда мы сознательно пытаемся (или делаем вид, что пытаемся) проявить внимание к одному вопросу, в то время как подсознательно наше воображение самопроизвольно обращается к более приятным для него делам. Тоньше и постояннее эффективности интеллектуальной деятельности вредит обычный самообман и сопровождающее его спутанное представление о реальности. Двойной стандарт, один – для наших собственных частных и более или менее скрытых интересов, другой – для общественно признанных нужд, в большинстве случаев препятствует целостности и полноте умственных действий. Столь же серьезно следует отнестись к противоречию между сознательными мыслью и вниманием и импульсивными слепым влечением и желанием. Разумное деловое отношение к материалу обучения сменяется напряженным и вынужденным, внимание рассеивается. Темы и образы, к которым оно устремляется, приходится скрывать: они, так сказать, интеллектуально незаконны, поскольку не находят одобрения у взрослых. Внутренняя энергия направляется на отражение учительских попыток установить дисциплину при

помощи преднамеренных фронтальных вопросов, но, что еще хуже, приходится скрывать и самые глубокие интересы и наиболее плодотворную (так как они обращены на то, чего очень хочется) работу воображения. Вся активность уходит в сферу запретного и, не пройдя очищения разумом, оказывает деморализующее влияние.

Нетрудно понять, какая обстановка в школе благоприятствует этому расщеплению сознания на его общепризнанные, публичные и социально полезные предприятия и личные, плохо регулируемые и постоянно подавляемые движения мысли. Такая обстановка возникает благодаря «суровой дисциплине», т. е. принудительному внешнему навязыванию целей. Сходный эффект дает и мотивация посредством вознаграждений, не имеющих отношения к тому, что должно быть сделано. В аналогичном направлении работает и все то, что делает обучение подготовкой к удаленной в будущее «взрослой» жизни. А раз истинные цели в данный момент недоступны сознанию ученика, приходится находить другие, чтобы привлечь его внимание к поставленным задачам. Какой-то отклик таким способом удается получить, но не нашедшие применения желания и стремления должны искать себе другой выход.

Не менее отрицательно сказывается преувеличенное значение, которое придается тренировочным упражнениям, предназначенным для выработки механического навыка и не имеющим никаких иных целей, мобилизующих мысль. Природа не терпит пустоты, в том числе и интеллектуальной. Что, по мнению педагогов, происходит с мыслями и эмоциями, когда они не находят выхода в непосредственных занятиях человека? Если бы они просто временно бездействовали или даже тормозили, это бы еще ничего. Но они не отменяются, не приостанавливаются и не подавляются, разве только по отношению к рассматриваемой задаче. Они следуют собственным беспорядочным и неорганизованным курсом. То, что естественно, самопроизвольно и жизненно важно в интеллектуальных реакциях, остается невостребованным и не проверенным практикой, ибо открытые и одобряемые обществом цели формируют такие привычки, в которых не используются самые важные свойства ума.

4. Ответственность. Ответственность как компонент интеллектуального отношения к миру подразумевает, что человек рассматривает вероятные последствия любого проектируемого шага и учитывает их в деятельности, а не просто признает их возможность. Идеи, как мы видели, по своей сути отправные точки и методы, позволяющие принимать решения в затруднительной ситуации, – прогнозы, призванные влиять на

процесс решения. Не хочется думать, что человек принимает какое-либо утверждение или доверяет предлагаемым истинам, предварительно не осмыслив их, а лишь весьма поверхностно и фрагментарно прикинув, на чем в дальнейшем скажется их принятие. Признание, доверие и согласие становятся лишь ширмами для безвольных уступок тому, что навязывается извне.

Было бы гораздо лучше для дела иметь меньше фактов и истин в обучении, т. е. того, что предлагается для безоговорочного принятия. Соответственно сократилось бы число учебных ситуаций, проработанных подробно, вплоть до момента, когда убежденность становится подлинной: своеобразной идентификацией личности с типом поведения, требуемого фактами и предвидимыми результатами. Наиболее очевидными отрицательными результатами неуместного усложнения школьных предметов и непомерного увеличения числа школьных уроков являются даже не беспокойство, не нервное перенапряжение и не чересчур поверхностное знакомство с материалом, как бы серьезны ни были эти последствия, а неумение внятно объяснить, что именно делает подлинными знание и веру. Интеллектуальная ответственность выдвигает суровые нормы, которые даются длительной практикой в осмыслении приобретенного знания и действий на его основе.

Другое название для отношения, которое мы рассматриваем, – интеллектуальная тщательность. Существует тщательность, почти полностью физическая, предполагающая механическую тренировку всех деталей содержания обучения. Интеллектуальная тщательность в противоположность ей – когда видишь явление, как говорится, насквозь. Она зависит от единства цели, которому подчинены частности, и ни в коей степени не определяется совокупностью множества разъединенных деталей. Интеллектуальная тщательность проявляется в последовательности, с которой разрабатывается полный смысл цели, а не в близоруком внимании к отдельным шагам действия, навязанного и направляемого извне, сколь бы «добросовестным» оно ни было.

Резюме. Метод – установление пути, на котором предметное содержание опыта прорабатывается наиболее эффективно и плодотворно. Он, соответственно, выводится из наблюдений за накоплением опыта, в котором нет осознанного различения личного отношения, с одной стороны, и материала, с которым имеют дело, с другой. Предположение, что метод является чем-то обособленным, связано с противопоставлением сознания и личности объективному миру вещей. Оно делает обучение и научение формальными, механическими, натянутыми. Хотя

методы всегда индивидуальны, можно выделить особенности нормального плодотворного течения опыта благодаря накопленной человеческой мудрости, приобретенной в предшествовавшем опыте, и сходству в материале, с которым людям обычно приходится иметь дело. Черты хорошего метода, выраженные через интеллектуальное отношение индивида к миру, таковы: прямота, гибкость интеллектуального интереса или открытость учению, единство цели и принятие ответственности за последствия собственной деятельности, включая умственную.

Роже Кузине
Метод свободной работы группами [10]

Три основных принципа моего метода связаны с великой мыслью о том, что всякое принуждение должно исчезнуть из воспитания, что только свободой, то есть свободной игрой инстинктов, дети лучше всего узнают жизнь и будут жить полнее и полезнее.

«Быть свободным, – говорит г-жа Монтессори, – это – быть свободным делать что-нибудь».

В моей педагогической системе дети свободны: 1) соединяться для работы, 2) выбирать работу, 3) прибегать к помощи учителя в том случае, когда это требуется.

I

Мой первый принцип – замена индивидуальной работы работой в группах, сорганизовавшихся добровольно. Все знают, что самой естественной потребностью ребенка является игра и что она характеризует его активность.

«Дети думают только об игре», – говорит педант из колледжа.

«Ребенок служит для игры», – говорит Клапаред. Это говорится не одним тоном.

Так как дети думают лишь об игре, а в школе надо работать, то сторонники старого воспитания полагают, что следует мешать детям играть или, по крайней, мере, ограничивать это желание игры, принуждать их к труду и бороться с инстинктом, столь естественным и сильным. И вот воспитание сводится почти целиком к этой неустанной борьбе с ребенком, желающим играть.

Оружием воспитателя являются: короткие перемены, не позволяющие ребенку удовлетворить своего инстинкта, форсированная неподвижность класса и вся организация школьной дисциплины. Однако все это оружие оказывается недостаточным. Ученики защищаются невниманием, рассеянностью, непослушанием, даже мятежом, и часто воспитатель изнашивается в этой неустанной борьбе, успех которой неверен и где всегда надо быть настороже. Теперешние педагоги не хотят этой борьбы, никогда не заканчивающейся полной победой. Если ребенок сопротивляется, и часто очень успешно, это означает, что он имеет большую в себе силу, чем воспитатель. А раз нельзя обуздать инстинкта игры, надо смело изменить положение вещей, использовать этот инстинкт, базируя

на нем новое воспитание. Пусть воспитание будет не борьбой против игры, а самой игрой, или, вернее, той естественной активностью ребенка в дошкольном возрасте, которая является одновременно игрой и работой и куда только школа внесла искусственное разграничение. Это сделали до меня Дьюи, Феррьер, Монтессори, Декроли, Клапаред, Бовэ и многие другие. Достижения, полученные ими в области интеллектуального и морального развития, возвращение учителей и учеников к нормальной жизни столь очевидны, что только слепые отказываются констатировать это.

Одной из самых характерных черт детской активности в игре в возрасте 9–12 лет, возрасте самой большой активности, является ее социальный характер. Дети этого возраста играют вместе тем лучше и с большим удовлетворением и пользой, чем больше они соответствуют друг другу и составляют группу более однородную. Они прекрасно понимают друг друга и способны очень быстро, без посторонней помощи войти в соглашение с теми из своих товарищей, которые являются для игры им равными. Предоставить им свободно играть, работать играя, вести себя в классе по отношению к работе так, как они ведут себя вне класса по отношению к игре, – это значит позволить им сорганизоваться для работы в группы, или звенья.

Вот эту добровольность я использовал в своем методе. Я ее организовал и, так сказать, стилизовал. В классах, где я работал, дети уведомлялись с самого начала учебного года, что им не обязательно работать индивидуально, что они могут составлять группы так, как они делают это играя, и что каждая группа производит каждый раз лишь одну работу.

После некоторых неизбежных колебаний в этой новой организации, после первых ошибок, по истечении срока, нужного для того, чтобы каждый нашел ту группу, которая ему подходит и к которой он подходит, начинается работа-игра, естественная активность детей.

Учитель избавляется от тяжелой заботы мешать детям помогать друг другу, «списывать» друг у друга. Прекращается конфликт между моралью, рекомендующей детям взаимопомощь, и классной дисциплиной, запрещающей это. Дети не лишаются того, что и нам, взрослым, так необходимо – преимущества сопоставлять нашу мысль с мыслью других и пользы, которую мы извлекаем из этого для нашего развития. Это очень важно для детей этого возраста, так как к 8–9 годам их мысль освобождается от эгоцентричной и алогичной формы, характеризующей ее до сих пор, и мало-помалу принимает логичный ход мысли взрослого.

Группы составлены. Что ж они будут делать? Здесь выдвигается второй принцип моего метода: работа, предлагаемая учителем, заменяется работой, свободно выбираемой группами. Этот принцип вытекает из первого. Если работа совершенно уподобляется игре, дети работают группами так же, как и играют группами.

Как вне класса каждая группа выбирает игру, ей нравящуюся, так и в классе каждая группа выбирает ту работу, которая ей нравится.

Какова же будет эта работа?

Выбор работы предполагает, что группы имеют известное количество заданий, организованных активностей, из которых можно выбрать то, что подходит. Где же взять нужную нам работу? Здесь опять-таки нами будет руководить принцип игры. Организованные игры во всех школах мира есть не что иное, как систематизация и развитие естественных инстинктов детей. Игры-преследования (кошка, кошка и мышка, прятки и т. д.) приводят в действие инстинкт убегания и инстинкт преследования; игры в мяч – инстинкт бросания и попытки попадать в цель и т. д. Надо, чтобы педагог находил известное количество работ, которые, как и игры, базировались бы на естественных и интенсивных активностях и среди которых каждая группа может выбирать, как и в игре.

Конечно, психология ребенка нам еще недостаточно знакома для того, чтобы сразу найти все формы работы, соответствующие всем естественным активностям ребенка. Однако у нас есть драгоценные указания. Мы знаем хорошо о потребности в ручном труде, удовлетворение которой необходимо для нормального умственного развития ребенка. Чтобы удовлетворить эту потребность, в школах вводят, еще далеко не достаточно, ручной труд с упражнениями в рисовании, шитье, моделировке, столярничестве. Мы знаем также, как сильно развит домашний инстинкт у детей, без сомнения, потому, что он был одним из первых в истории расы, и потому, что современный дом и город, построенные исключительно взрослыми для взрослых, своим несоответствием с потребностями детей затрудняют удовлетворение этого инстинкта. Еще менее удовлетворяет его школа, и в этом заключается, может быть, основная причина того, что дети чувствуют себя в ней чужими.

В моих опытных классах я использовал инстинкт собирания, столь развитый у детей 10–12 лет, для того чтобы сделать из него базу для работы-научной игры. Точно так же, как картинки и

марки, дети собирают растения, животных, камни, наблюдают их и описывают. Описав их характерные признаки, они их классифицируют старательно, иногда ошибаясь в общих признаках, как ошибались первые зоологи и первые ботаники, но они их классифицируют. Классификация составляет часть игры в коллекцию, она является ее основным звеном.

Собирать коллекцию – это одновременно собирать и разбирать. Традиционное обучение с его логическим распределением, с фактами, преподносимыми детям без того, чтобы они отыскивали их сами, с рамками, не построенными ими самими, противоречит императивной потребности детского ума, удовлетворение которой обязательно и является, кроме того, необходимым элементом умственного развития, если верно то, что нет упражнения, более полезного для развития логического чувства, чем классификация предметов и явлений, мыслей и распознавание сходств и различий. С этой работой-игрой научного собирания естественно связывается ручной домашний труд: содержание маленького садика (в школьном саду или ящиков, поставленных на окна), животных (головастиков, морских свинок), маленького музея каждой группы и попутно артистическая активность, орнаментация уголка каждой группы, декорирование стен и т. д.

История найдет себе место в аналогичной работе – собирании и классификации разнообразных документов, относящихся ко всем периодам и рубрикам истории цивилизации. Дети рассматривают с удовольствием и пользой попадающие им в руки картинки, описывают их и разбирают. Здесь также нужен ручной труд: рисунки, воспроизводящие образы, постройка жилищ из глины, дерева, картона, свайные постройки, римские дома, замки-укрепления, куклы, одетые в исторические костюмы, и т. д. Так мало-помалу создаются работы, из которых каждая имеет свои правила и среди которых группа выбирает себе наиболее подходящую: научную, историческую, артистическую (рисование, шитье, моделировка, корзиночное ремесло), литературную (сочинения, сказки, рассказы, поэмы, комедии), арифметические работы (различные измерения для ручного труда, географии, коммерческих операций), географические работы (планы, чертежи, модели, карты).

Каждая группа выбирает свою работу и старательно выполняет ее без всякого понуждения какой-нибудь дисциплинарной системой, потому что она выбрала ее сама, интересуется ею и еще потому, что, сознавая свои силы, каждая группа выбирает лишь то, что может довести до конца.

Но ведь каждый возраст имеет свои игры! На это мы не

сетуем. Это даже хорошо. Разве придет нам мысль заставить восьмилетнего ребенка играть в футбол или горелки?

III

Роль учителя в школе, где проводится этот метод, отлична от таковой в традиционной школе. Там принцип активности учителя – это принуждение, выражается ли оно непосредственно в форме авторитета и дисциплины, скрывается ли оно под пустотой воспитания, программ и экзаменов. Учитель навязывает ученикам работу, условия, в которых она выполняется, способы ее выполнения, время проработки, а также и строгую изолированность, являющуюся законом школы.

С нашим методом вместо принуждения водворяется свобода, ничто не предписывается детям. Каждая группа свободна выбирать работу, выполнять ее в четверть часа, в час. Учителю не приходится оценивать работу, так как нет больше ни отметок, ни испытаний. Ему не надо следить за дисциплиной, так как навязанной дисциплины не существует там, где царит свобода. Ему не приходится намечать программы для работы, ни применять какой-либо программы прежде всего потому, что всякая мысль о программе противоречит свободе, и потому еще, что всякая программа, какова бы она ни была, стесняет свободу выбора и требует логического порядка, чуждого уму ребенка. Программа, основанная на отвлеченных принципах, создает детям абстрактные рамки, навязанные мыслью взрослых и лишь искусственно отвечающие их инстинктам. Наконец, программа лишает детей того, что еще раз считаю необходимым для умственного развития – восприятия сходств и различий и классификации вещей и явлений.

Если учитель не следит более за порядком, не обучает, не оценивает работ, не заставляет выполнять программу – зачем же тогда он в классе? Его присутствие там необходимо. Прежде всего потому, что в начале учебного года он пускает в ход работу. Он заготовляет заранее первые материалы работы, доставляет первые предметы для наблюдения в научной работе, первую коллекцию исторических документов и все материалы, нужные для ручного труда. Он объясняет детям правила новой работы-игры, он предоставляет им эту новую работу.

А когда работа уже началась, его присутствие еще необходимее. Теперь он не обучает, а осведомляет. Его активность так же неустанна, как и при обычных методах, но она полезнее и совсем иная. Дети нуждаются в нем: им надо, чтобы он всегда был здесь, готовый ответить на все вопросы, дать все

справки! А справок много! Надо обогатить запас их слов. Во время научных наблюдений, например, над цветком или животным они открывают самые разнообразные детали, названия которых они не знают, но хотят знать. Им не говорят, показывая или не показывая, что цветок имеет лепестки, пестик и т. д. Ждут, чтобы они сами открыли эти части цветка, а затем уже сообщают им их названия.

Не в этом ли заключается истинный способ изучить и единственное средство усвоить?

Исторические документы требуют освещения, комментария, дополнительного чтения, о котором учитель дает справки. Наконец, все письменные работы должны исправляться с точки зрения формы и орфографии, являющейся досадной, но необходимой условностью, особенно в нашем языке[11], где орфографические формы чаще всего необоснованны и должны перейти в автоматизм. Учитель – не только информатор, дающий справки и доставляющий материал для работы по мере того, как она усложняется; он также и наблюдатель. Наблюдение и знакомство с учениками – важная и, пожалуй, самая полезная часть его работы. В традиционной школе этому нет места и за отсутствием времени у учителя, и потому что его несвободные ученики, занятые выполнением монотонной работы, не откроют ему ничего из своего характера. Здесь учитель аттестует своих учеников в начале года, а затем в конце его для измерения их успехов. В групповой работе он отмечает интеллектуальные и моральные качества, такие драгоценные в жизни и которые школа должна оценить и развить: настойчивость в выполнении работы, кооперацию, заключающую в себе скромность, сглаживание в себе чувства собственного значения, желание помочь другим без стремления навязать им свою манеру видеть и понимать: инициативу, быстроту решения в выборе работы для группы, способность выбирать себе сотрудников.

Наконец, учитель может, наблюдая манеру детей работать, выявить их профессиональные наклонности.

Таким образом, подготовляя работу, осведомляя, наблюдая за всем, что благоприятствует или препятствует ходу работы, изучая своих учеников, учитель никогда не бывает бездеятельным. Он выполняет свою настоящую роль учителя. Он тот, который помогает.

IV

Я описал вам мой педагогический метод и указал попутно его преимущества.

Заканчивая, мне хочется вам напомнить еще раз о его двух основных преимуществах. Первое – он поощряет стремление, заставляет каждого ученика осознавать свою духовную активность, а также и то, что он хочет знать, не слушать лениво речей, имеющих целью сокращение его работы, но обратить все свое внимание на то, что говорят учитель и другие члены его группы. Мой метод позволяет детям учиться в настоящем смысле этого слова, а не быть учимыми.

Он имеет еще другое, не менее ценное преимущество – учить детей кооперации. Уметь помочь своему ближнему и прибегать к его помощи, уметь внести в общее дело всю свою долю сотрудничества, одним словом, иметь социальный разум – не является ли это последним достижением всякого хорошо понятого воспитания!

Энн Маргарет Шарп
Сообщество исследователей: образование для демократии [12]

Темой данной статьи является рассмотрение школьного учебного класса, превращенного в сообщество исследователей, как средства образования, способствующего развитию чувства социальной коммунальности – предпосылки активного участия подрастающего поколения в жизни демократического общества. Сообщество исследователей культивирует навыки диалога, вопрошания, рефлексивного поиска, хорошего суждения. В рамках этой темы я постараюсь ответить на следующие вопросы: как узнать, когда входишь в класс, сложилось ли здесь именно сообщество исследователей? Каков характер поведения и учителей и учеников здесь и какие диспозиции в этом случае они проявляют? Какова теоретическая подоплека такого поведения? И, что еще важнее, каковы могут быть социальные, этические и политические последствия такого поведения?

Основной характеристикой сообщества исследователей я считаю диалог, оформляющийся в коллективе на основе всех привносимых в него разумных рассуждений членов сообщества. Со временем такого рода школьные дискуссии становятся все более упорядоченными благодаря внесению в них соответствующих *логических, эпистемологических, эстетических, этических, социальных* и *политических* рассуждений. Учитель управляет логическими процедурами дискуссии, но в философском отношении является лишь одним из его равноправных членов. Участники сообщества учатся критиковать слабую аргументацию, строить сильное обоснованное рассуждение, принимать ответственность за свой вклад в общий контекст дискуссии, следовать ходу поиска, осознавать свою зависимость от других, уважать их взгляды, а когда необходимо – вместе участвовать в процессе *самокоррекции.* И гордиться как своими собственными достижениями, так и успехом всей группы. По ходу диалога в контексте совместного поиска на практике овладевают очень важным искусством – искусством выработки *хороших суждений.*

Рассмотрим подробнее когнитивные, социальные и социально-психологические характеристики сообщества исследователей.

Здесь можно выделить несколько типов когнитивного поведения: приведение и встречное требование разумных

оснований, установление точных различий и связей, построение убедительных выводов, продуцирование гипотез, обобщение, выдвижение контрпримеров, вскрытие предпосылок, использование и распознание критериев, умение задавать хорошие вопросы, выведение следствий, признание логических ошибок, призыв к уместности, определение понятий, поиски большей проясненности, обнаружение подразумеваемого, восприятие взаимоотношений, правильное выведение суждения, установление стандартизации, применение подходящих аналогий, чувствительность к контексту, выдвижение альтернативных точек зрения, выстраивание логических выводов на удачных выступлениях и дискуссии с другими людьми, проявление глубокой проницательности. Участники дискуссии приходят к пониманию того, что нарабатываемое таким образом знание является относительным и тесно связанным с интересами и деятельностью людей, а следовательно, открытым для ревизии. Постепенно они становятся все более терпимыми в отношении сложности и неопределенности такого знания; у них растет осознание, что подтверждение того или иного мнения коренится в человеческой деятельности.

Условия, в которых находится человек, зачастую в силу необходимости предпринять какие-то действия требуют принятия хотя бы временного верования в правильность того или иного способа действия. Однако это никоим образом не означает, что данное особое верование может считаться подтвержденной абсолютной истиной. Именно потребность в действии взывает к *хорошему практическому суждению,* и последнее в той мере будет хорошим, в какой человек обучен диалогическому искусству проводить различия и научился как можно более полно и точно судить о тех или иных ситуациях. В конечном счете способность судить основана на *коммунальном гражданском чувстве* – необходимом условии выработки моральных и политических суждений. Последние по своей природе интерсубъективны, требуют проверки в сопоставлении с мнениями разных вовлеченных в процесс рассуждения людей.

Поскольку не существует критерия, свободного от тех или иных практических интересов, удостоверяющего наше приближение к истине, и поскольку знание… неотделимо от человеческой деятельности, следует признать, что оно всегда является продуктом практического суждения. По этим причинам приобретение и сохранение знания обязательно должно быть *активным* процессом.

Наряду с когнитивным поведением сообществу исследователей присущи несколько типов социального

поведения: слушание другого, поддержка друг друга путем усиления и подтверждения позиций, критическое исследование иных взглядов, выдвижение оснований в защиту той или иной точки зрения даже при несогласии с ней, принятие всерьез идей других людей, проявляющееся в реакции на них и поощрении собеседника к более полному выражению своего мнения. Сообществу исследователей присуще очень важное качество – забота; она проявляется и в соблюдении логических норм, и в заинтересованности в разностороннем развитии каждого из членов сообщества. Последнее предполагает установку на открытость, готовность изменить свою точку зрения и приоритеты, для того чтобы позаботиться о других. Забота – очень существенная компонента диалога; она важна для *развития доверия,* основы ориентации в мире, ведущей человека к представлению о своем индивидуальном предназначении и возможности реализации собственного выбора. На более продвинутом этапе приходит осознание ответной восприимчивости мира собственным мыслям и действиям. Доверие, в свою очередь, является предварительным условием развития у каждого индивида – члена сообщества – социально-психологических качеств *автономности и самоуважения.* Таким образом, забота создает возможность для реализации концепции мира – игры, предполагающей создание чего-то нового и творение прекрасного – прежде не существовавшей новизны.

Участникам сообщества свойственна самоотдача, они вступают в разговор тогда, когда чувствуют, что могут привнести в разговор значимое, или при осознании своей ответственности за направление диалога в нужную колею. Здесь не приветствуется роль лидера-монологиста, подавляющего сотрудничество и взаимопомощь в совместном исследовании. Ценится роль слышащего и воспринимающего то, что хотят сказать другие, умение разделять с ними жизненную значимость и смысл сказанного. Это избавляет от необходимости всегда быть правыми. Одновременно обретается возможность изменять позицию или же сохранять ее в виде гипотезы.

Поскольку процесс совместного поиска в сообществе сопряжен с радостью и взаимным удовлетворением, его участникам не свойственна позиция обороняющихся. Обсуждение идей других подразумевает открытость к зарождающейся истине, преданность ей в широчайшем смысле этого слова, даже при осознании, что в итоге она может оказаться предположительной. Чтобы это осознать, учащиеся должны понимать, что сами они многого не знают, если вообще знают что-нибудь.

Как уже говорилось, наряду с когнитивными сообществу

исследователей присущи определенные *психологические* и *социопсихологические* особенности. К ним относятся: развитие самости во взаимоотношениях с другими самостями, умение рассматривать собственное «Я» со стороны, обуздание эгоцентризма, развитие способности к самокоррекции. Поэтому не поощряются пространные монологи, разрушающие диалог и не предполагающие хоть какую-нибудь ответную реакцию. Искусство вести диалог предполагает определенный навык интеллектуальной гибкости, самокоррекции и самосовершенствования. Многие из нас, наверное, имели опыт вынесения на суд коллектива какой-то своей проблемы и замечали, как в результате оживленного и зачастую болезненного для нас диалога у нас возникало понимание или предвосхищение чего-то гораздо более глубокого, чем заявлено в исходной формулировке проблемы. Это понимание следует оценивать не только в терминах конечного результата, но и в терминах самого процесса и тех отношений, которые нарабатываются по ходу поиска.

И учителю и учащимся очень важно выработать в себе навык слушать других, навык, который поощряет собеседника смелее высказывать свои мысли. Слушая и понимая, здесь нужно не бояться пересматривать занимаемые позиции и, будучи открытыми к иным взглядам, следовать в процессе поиска туда, куда он сам ведет. Следование ходу поиска требует предоставления истине права на существование даже при исходном понимании о ее временном характере, но и способности заставить кого-то из участников дискуссии существенно реконструировать свою прежде лелеемую систему верований. В работающем сообществе исследователей происходит определенная психологическая трансформация его участников – от приоритетного внимания к значимости самих себя и своих достоинств к фокусировке значимости группы и ее достижений.

Рефлексия по поводу собственного мышления происходит одновременно с анализом и корректировкой используемых методов и процедур. Усвоение методологии самокоррекции в сообществе делает его членов критически мыслящими людьми, то есть индивидами, открытыми для самосовершенствования, восприимчивости к контексту и сознательно пользующимися критериями в выработке практических суждений.

Таким образом, отношения индивида и сообщества взаимозависимы. Успех сообщества совместим и обусловлен проявлением уникальности каждого индивида. Осознавая неповторимость своей индивидуальности, каждый участник принимает на себя дисциплинарное обязательство привносить

вклад в общую копилку дискуссии и сообразовать его с вкладами других. Признание взаимозависимости и отрешение от позиции «всезнайства» – условие гладкой работы процесса исследования. Сообщество не заработает, пока его члены не приспособятся к принятым в нем процедурам – логическим и социальным. Сомнение по поводу высказанного кем-либо принципа требует адаптация взглядов других таким образом, чтобы дискуссия не заглохла, а имела продолжение. Приспособляемость проявляется в постепенно возрастающей приверженности к основным принципам и практикам, организующим все сообщество: терпимости, последовательности, ясности, интеллектуальной открытости, самокорректируемости, сознательному пользованию критериями, восприимчивости к контексту, уважению всех участников дискуссии как потенциальных источников более глубокого понимания. Дурашливость и шутовство допустимы, если они стимулируют совместное исследование. Если же они деструктивны, группа должна сама положить этому конец. Зачастую это делается молча, а не в ответ на какую-то выходку, блокирующую диалог или отражающуюся на ходе исследования.

Функционирующее сообщество исследователей представляет собой не просто группу индивидов, а именно сообщество, где обмен индивидуальными мнениями – источник продолжения поиска. Особая взаимосвязь участников дает возможность полностью разделять живость и смысл общего диалога. Разговор центрируется не на самовыражении, а, скорее, на ходе дискуссии, вызывающей отклик партнеров. Все вынуждены принимать на себя риск коммуникации. Отдельному человеку рисковать гораздо легче, если в сообществе в достаточной мере утвердились доверие и взаимная забота. Временами это требует мужества. Обнародование индивидуального мнения делает его предметом сомнения и не исключает его пересмотра. Для пересмотра требуется время, в течение которого человек будет чувствовать себя сконфуженным, незащищенным, а возможно, и напуганным. В моей практике приходилось наблюдать застенчивых учеников, которые долго набирались смелости вербально выразить свое мнение, а группа встречала эти мнения гробовым молчанием. Тем не менее многим удается преодолевать застенчивость, когда они проявляют настойчивость в попытках внести свой вклад в продолжающийся поиск. Участники сообщества обычно воздерживаются от догматической формы выражения личных взглядов. При внимательном наблюдении можно заметить, что личностные убеждения в большей степени связаны с чертами характера индивида, тоже постоянно пребывающего в становлении, нежели с какими-то познавательными претензиями.

Для работы сообщества исследователей важно умение не только слушать, но и откликаться на *смысл* диалога. У смысла два источника: 1) желание присутствующих участвовать в данном исследовании и 2) предмет дискуссии, представленной в свете унаследованной нами определенной интеллектуальной традиции. Существенные слагаемые осмысленного диалога – стремление распознать вопрос, скрывающийся за другим вопросом, увидеть страх за бравадой, незащищенность – за претенциозностью, храбрость – за робостью. Всматриваться в лица говорящих или хранящих молчание и интерпретировать как сказанное, так и невысказанное. Одни молчат из-за опасения за слабость своей точки зрения, другие стесняются, третьи боятся, что их выступление вызовет возражения: скованность – признак того, что в сообществе что-то явно не в порядке.

Разрушение сообщества наступает в случае подавления личностной индивидуальности. Например, когда один человек, используя ранее сложившиеся отношения, эксплуатирует другого в каких-то целях, отличных от целей поиска смысла общей работы. Совместные поиски истины могут блокироваться, если кто-то увлекается монологом или предвосхищает намерения других, прежде чем у тех появится хоть какой-то шанс высказаться; или когда кто-либо увлечен собственными фантазиями в то время, как собеседники излагают свои точки зрения; или когда он позволяет себе высказываться за других, оправдываясь тем, что те не уверены в себе или напуганы. Любая форма блокирования другого разрушает доверие – основу диалогического исследования.

Одна из целей, стоящая перед участниками диалога, – привнесение *жизненной энергии в форму* сообщества исследований. Без нее эта форма пуста и бессмысленна. Бесполезно задавать вопросы человеку, активно не вовлеченному в поиск понимания. Конечно, живое напряжение в группе может породить конфликт, однако это конфликт особого рода, подобный хорошо натянутым скрипичным струнам, используемым для создания восхитительной музыки. Когда среди участников диалога складывается творческое напряжение и намечается конфликт между живыми взаимоотношениями и формой сообщества исследователей, группа потенциально готова для открытого спора, развития, а каждый ее член получает импульс к самотрансформации. Поскольку всякое напряжение болезненно, мы стараемся от него избавиться любой ценой и зачастую скатываемся от диалога к совместной разработке темы. Однако, по большому счету, целью сообщества исследований является сохранение напряжения между живой энергией его участников и

формой, благодаря чему происходит вовлечение членов сообщества в более глубокие и более значимые взаимоотношения. Энергия напряжения тормошит и расковывает, освобождая от самодовольства и ложных убеждений, совершенствуя способности к вдумчивому пониманию.

Иначе говоря, диалогичное мышление сообщества исследователей предполагает готовность быть потревоженным и спровоцированным идеями других людей; подразумевает работу по активной реконструкции используемых критериев, стремление к пониманию, когерентности и последовательности и плюс ко всему – восприимчивость к каждой конкретной ситуации.

Как было сказано выше, индивиды в сообществе исследователей приучаются относиться к своим мнениям как пробным. Философы знают, что природа человеческого знания и его подтверждения, а именно необходимость для подтверждения той или иной точки зрения искать ей опору в какой-то другой точке зрения, которая в свою очередь детерминирована принятым языком, делает очень сложной задачу отыскания соответствия между нашими представлениями и их отношением к миру. Я имею в виду здесь мир, независимый от языка, человеческого восприятия и понимания. Нам недоступно знание мира-каков-он-есть-в-реальности, поскольку мы никогда не сможем отделить себя от языка, деятельности определенных групп и сообществ человеческих существ. Знание всегда неизбежно условно, открыто для ревизии и является делом практического суждения. Его невозможно добыть, наведя некое идеальное зеркало на мир как таковой, пассивно созерцая, что же в нем на самом деле есть, безотносительно к практическим интересам – социальным и личностным. Знание – историческая, лингвистическая и социальная деятельность и, будучи таковым, всегда открыто для самокоррекции, как только появляются и принимаются в расчет новые данные или свидетельства. Невозможно найти для знания некий конечный и предельный фундамент. В наших руках только разум, как некий регулятивный идеал, причем формы разумного рассуждения в контексте вопрошания, диалога, всегда открыты для пересмотра.

Можно сказать, что сообщество исследователей предоставляет своим членам возможность участвовать в процессе коммуникации, интеллектуальных маневрах, границы которых то сужаются, то расширяются, позволяя тем самым зарождаться смыслам и возникать пониманию, самостоятельно судить о которых в конечном счете научается каждый участник данного диалога. Будучи активно вовлеченным в диалог, учащийся обнаруживает, что его субъективный опыт, принятый без

рассуждения, не позволяет постичь даже какую-то преходящую истину. Что он лишь начальная точка исследования, а не конечный результат. По ходу исследования смыслы, фигурирующие в субъективном опыте, начинают представляться слишком узкими и жалкими в сравнении с теми, которые могут возникнуть в совместно предпринимаемом исследовании.

Мое последнее замечание касается моральных и политических аспектов, которые следует учитывать при рассматривании природы сообщества исследователей. Если считать целью образования не только усвоение набора знаний, но также вооружение детей навыками и установками, необходимыми для создания нового знания и принятия лучших практических суждений, тогда следует признать обычный школьный метод «сообщения» знаний ограниченным. Если предположить далее, что к задачам образования относится сотворение новых личностей – ответственных, цельных, наделенных моральным сознанием, способных принимать мудрые решения о правильном и неправильном, прекрасном и уродливом, допустимом и недопустимом, – тогда (исходя из правильности предыдущих рассуждений) диалог оказывается незаменимым инструментом образования. Соответственно, сообщество исследователей становится средством и целью, самоудовлетворяющими и самоценными стимулами для возникновения обозначенных качеств, существенных для морально развитой личности.

Работа в сообществе исследователей требует от человека упорства, храбрости, личной преданности группе в ходе ее становления и развития и другие сократические добродетели. Они направляют человека на путь бытия-в-мире, ведущего к интерсубъективному по своей природе пониманию и самопознанию. Конечный продукт такой работы тоже интер-субъективен. Объединяя людей, мы не просто умножаем их интеллекты, опыт и перспективы. Скорее, мы нацеливаемся на производство практического знания взамен мнений, перспектив, совместных опытов и сомнений относительно тех или иных дорогих нашему сердцу верований. Обратите внимание: этот процесс очень не похож на процесс выработки аргументации. Скорее, он напоминает оркестр, в котором каждый инструмент играет роль в создании музыкальной гармонии. Оркестров может быть много, и соответственно много будет произведений, сыгранных вдохновенно и красиво. Идеал сообщества исследователей, включающего в себя все человечество, конечно, вряд ли реален. Тем не менее не исключена правдоподобность идеи множества сообществ с подлинно исследовательским духом, в которых участвуют все люди (а не только белые, западные), и

открытые коммуникации с различными группами человеческих существ.

Таким образом, сообщество исследователей конституирует praxis – практику рефлексивного коммунального действия – как способ воздействия на мир. Это средство личностной и моральной трансформации, которое неминуемо ведет к сдвигу в значениях и ценностях, влияющих на повседневные суждения и действия людей. С течением времени у членов сообщества наблюдаются определенные позитивные изменения, и это – одна из наиболее впечатляющих характеристик подлинного сообщества исследователей. Приходит момент, когда они в состоянии сказать о себе: «Я обнаружил, что больше не хвастаюсь взглядами, которые, как мне кажется, ведут к вредным последствиям». – «Я всегда полагал, что думаю именно таким образом, но только теперь я могу объяснить, почему». – «Мне больше нет нужды притворяться в своих чувствах и мыслях». – «У меня изменился взгляд на многие вещи». – «Я изменил свое мнение о важном и неважном». – «Сказанное другими может изменить ход моих мыслей».

Такие признания свидетельствуют о прогрессивном отходе от субъективизма, интеллектуальной и социальной изоляции, от отношения к миру как к чуждому и малопонятному местопребыванию. И о повороте к раскрытию для себя смысла участия в сообществе исследователей, дающего человеку возможность жить в этом мире активно, разумно, ответственно, не ограничиваясь простым принятием его таким, каков он есть, не избегая и не игнорируя его. Само участие в подобном сообществе становится и нахождением смысла, и смыслотворящей деятельностью. Его членам открываются моральные векторы жизненных ориентаций, и обнаруживаются моральные доблести, достойные подражания. Обретается привычка выносить точные, осмысленные и адекватные моральные суждения. Благодаря особому диалогическому общению на полную мощь включается процесс самопознания и сотворения самих себя в соответствии с должным.

И последнее. Причастность к сообществу исследователей носит *политический* характер, даже когда она имеет место на уровне начальной школы. Суть ее – приверженность свободе, открытому спору, плюрализму, самоуправлению и демократии. Практический разум, рефлексивное исследование и практическое суждение, осмысленные в коммуникальной политической praxis, предполагают, что люди, овладевшие такой практикой, продолжат коммунальный диалог и применят навыки его ведения в большом мире. В той мере, в какой индивиды приобрели опыт

ведения диалога с другими на равных, опыт соучастия и публичного рассмотрения исследования, они в состоянии играть более активную роль в формировании демократического общества. Совместный опыт и понимание, интерсубъективная практика, чувство близости и солидарности, сопутствуемые невидимыми, но влиятельными эмоциональными связями, объединяющими людей в сообщество, – предпосылки коммунального рефлективного действия в политической сфере.

На вопрос: «Как можно содействовать возникновению чувства коммунальной сопричастности, диалогу, исследованию, взаимопризнанию и взаимоуважению, являющимися предпосылками нормально функционирующего политического сообщества?» – наш ответ кратко таков: нужно превратить классы образовательной системы в сообщества исследователей. Начинать нужно с групп детского сада и затем распространять эту практику на весь период образования. Только эта педагогическая стратегия дает возможность подготовить социально, морально и когнитивно грамотное поколение для участия в общественном диалоге, предполагающем и утверждение, и вопрошание. Такой диалог представляется жизненно необходимым для существования демократии, сохранения нашей планеты как общего дома и выживания всех обитающих на ней живых существ. Именно сегодня, когда угрозы ядерного уничтожения и экологической катастрофы реальны, чрезвычайно актуальны старания с уровня начальной школы и по всей системе образования создавать и лелеять сообщества исследователей, чтобы их образовательный опыт обеспечил следующему поколению не только выживание, но и обустройство жизни на более разумной и справедливой основе. Такая система образования выводит нас за пределы умственных аргументов и теорий в сферу конкретных действий, нацеленных на то, чтобы сделать наш мир лучше.

Карл Роджерс
Личные мысли по поводу обучения и учения [13]

Я хочу предложить вам несколько очень кратких положений, надеясь на то, что если они вызовут у вас какую-либо реакцию, это может пролить новый свет на мои идеи. <…> Я попытаюсь изложить смысл своего опыта на занятиях. <…>

a) <…>. Мой опыт показал, что я не могу научить другого человека, как обучать. Все мои попытки сделать это в конце концов оказываются тщетными.

b) Мне кажется, что все, чему можно научить другого… совсем не влияет на поведение. (Это звучит до такой степени нелепо, что, утверждая это, я не могу не подвергнуть это сомнению в тот же самый момент.)

c) Я все больше понимаю, что мне интересны только такие знания, которые существенно влияют на поведение. Возможно, это просто личная черта характера.

d) Я почувствовал, что значительно влияет на поведение только то знание, которое присвоено учащимися и связано с открытием, сделанным им самим.

e) Знание, которое добыто лично тобой, истина, которая тобой добывается и усваивается в опыте, не может быть прямо передана другому. Как только кто-то пытается передать такой опыт непосредственно, часто с естественным энтузиазмом, возникает обучение, и его результаты – мало значимы. <…>

f) Вследствие того, о чем было сказано выше, я понял, что у меня пропал интерес быть учителем.

g) Когда я пытаюсь учить, как я иногда это делаю, я ужасаюсь, что достигнутые результаты настолько незначительны, хотя иногда кажется, что обучение проходит успешно. Когда это случается, обнаруживается, что в результате приносится вред. Кажется, что обучение приводит человека к недоверию к своему собственному опыту и разрушению значимого для него знания. Поэтому я почувствовал, что результаты обучения либо не являются важными, либо вообще вредны.

h) Когда я, оглядываясь назад, вспоминаю мое обучение в прошлом, кажется, что истинные результаты аналогичны – либо был нанесен вред, либо ничего важного не случилось. Откровенно говоря, это меня беспокоит.

i) Вследствие этого я понимаю, что мне интересно обучаться только самому, предпочитая изучать то, что для меня имеет

смысл, что оказывает значимое влияние на мое собственное поведение.

j) Я нахожу, что очень полезно обучаться в составе группы, в отношениях с одним человеком, как в психотерапии, или самостоятельно, одному.

k) Я нахожу, что один из лучших, но наиболее трудных для меня путей обучения – это отбросить свое собственное защитное поведение (хотя бы временно) и попытаться понять, как переживется другим человеком его опыт и какое это имеет для него значение.

l) Я нахожу, что другой способ обучаться состоит в том, чтобы обозначить свои сомнения, попытаться прояснить неясные вопросы и таким образом приблизиться к смыслу нового опыта. <…>

m) Весь этот поток опыта и открытые мной в нем смыслы, кажется, привели меня к процессу, который одновременно и очаровывает, и пугает. Мне кажется, это значит позволить моему опыту нести меня дальше – вроде бы вперед, к целям, которые я могу лишь смутно различить, в то время как я пытаюсь понять по крайней мере текущий смысл этого опыта. Возникает такое чувство, будто плывешь по волнам сложного потока опыта, имея изумительную возможность понять его все время меняющуюся сложность. <…>

Если бы опыт других людей был бы аналогичен моему и если бы они обнаружили в нем аналогичный смысл, из этого вытекало бы следующее:

a) Такой опыт подразумевал бы, что мы отказались от обучения. Люди собирались бы вместе, если бы хотели учиться.

b) Мы отказались бы от экзаменов. Они измеряют не тот вид знаний, который важен для человека, добывающего знания.

c) Последствия состояли бы в том, что мы отказались бы от отметок и зачетов по той же причине.

d) Мы отказались бы от степеней как мерила компетентности, частично по той же причине. Другая причина в том, что степень отмечает конец или завершение чего-либо, а тот, кто учится, заинтересован только во все продолжающемся процессе учения.

e) Мы отказались бы от представления результатов, так как мы осознали бы, что никто не может хорошо изучать что-то исходя из результатов.

notes

Примечания

1

Печ. по: Корчак Я. Как любить ребекнка / Пер. с польск. К.Э. Семенович. – М., 1990. – С. 4 –21.

2

Печ. по: Миллер А. В начале было воспитание / Пер. с нем. И.В. Розанова, И.В. Силаева. – М., 2003. – С. 20–31, 81–90, 185–190.

3

Печ. по: Кей Э. Век ребенка / Пер. с нем. – М., 1910. – С. 93–115.

4

Печ. по: Монтессори М. Впитывающий разум ребенка / Пер. с англ. К.В. Алексееса. – СПб., 2009. – С. 274–284.

5

Хорме (греч.) – стремление, порыв, жизненный импульс, лежащий в основе развертывания как целой вселенной, так и каждого отдельного человека. М. Монтессори в работах 1940$х гг. в развитии ребенка видела проявление жизненной силы – хорхе, заимствуя данное понятие у английского философа П. Нанна, По своему значению этот термин близок понятию «жизненного порыва» А. Бергсона.

6

Печ. по: Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное, и физическое / Пер. с англ. М.А. Лазаревой; сверен и отредактирован Б.М. Бим-Бадом. – М., 2003. – С. 114–131.

7

Печ. по: Нилл А. Саммерхилл – воспитание свободой / Пер. с англ. Э.И. Гусинского и Ю.И. Турчаниновой. – М., 2000. – С. 122–137.

8

Печ. по: Шаррельман Г. Трудовая школа / Пер. с нем. С.С. Радшевской. – М., 1924. – С. 3–4, 27–27, 92–98.

9

Печ. по: Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой и Э.Н. Гусинского. – М., 2000. – С. 146–171.

10

Печ. по: Новые системы образовательной работы в школах Европы и Северной Америки. Вып. 2 / Под ред С.В. Иванова и Н.Н. Иорданского, пер. с фр. В.П. Дрониной. – М., 1930. – С. 58–65.

Имеется в виду французский язык. – *Сост.*

12

Печ. по: Юлина Н.С. Философия для детей. Обучение навыкам разумного мышления / Пер. с англ. Е.В. Червиной по: Sharp A.M. The Community of Inquiry: Education for Democracy // Thinking. V. 9. № 2. 1991. P. 31–37. – М., 2005. – С. 341–358.

13

Печ. по: Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ. М.М. Исениной. – М., 1994. – С. 335–338.